

Os jogos no ensino da História

Rui Pedro dos Santos Escalinha

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

**Mestrado de Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário**

Setembro de 2019

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de Raquel Pereira Henriques, professora na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e supervisão prática de Helena Neto, professora de História na Escola Secundária Miguel Torga, em Queluz, Monte Abraão.

Quando as crianças brincam

E eu as oiço brincar,

Qualquer coisa em minha alma

Começa a se alegrar.

E toda aquela infância

Que não tive me vem,

Numa onda de alegria

Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,

E quem serei visão,

Quem sou ao menos sinta

Isto no coração.

Pessoa, F. (1942) *Poesias*. Lisboa: Ática

(Bold pessoal)

Agradecimentos

À minha mãe

Ao meu pai

À Catarina

À Professora Raquel pela orientação

À Professora Helena pela coorientação

Aos meus amigos

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para que o projeto fosse possível.

Obrigado.

Resumo

O presente trabalho constitui uma investigação acerca do papel dos jogos no ensino da História. A implementação desta metodologia na Prática de Ensino Supervisionada surge da necessidade de alteração de hábitos no ensino português, não só pelos poucos resultados obtidos nos últimos anos, mas também face à necessidade de implementação dos últimos documentos legais publicados pelo Ministério da Educação, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais*.

Assim, pretende-se investigar se os jogos constituem, efetivamente, um meio viável para a consolidação das aprendizagens e para o aumento da motivação dos formandos.

Palavras-chave: Ensino; História; Jogos; Educação.

[Abstract]

This paper consists on a practical approach to the role of games in History teaching. Its implementation on my internship arose from the need to change habits in the Portuguese teaching system. Nowadays, we are facing poorish academic results and we need to implement the new legal measures promulgated by the Portuguese government.

Consequently, it is my goal to investigate if, indeed, games are a fair way to consolidate learning and to motivate students.

Keywords: Teaching; History; Games; Education.

Índice

<i>Introdução</i>	1
<i>Estado da Arte</i>	6
<i>Capítulo I</i>	10
1- Conceito de jogo	10
2- Tipologia dos jogos	14
<i>Capítulo II</i>	17
1- A história do Jogo	17
2- A importância do jogo no ensino	21
<i>Capítulo III</i>	26
1- A Escola.....	26
2- O professor: pensador e estimulador de pensamento	27
3- Metodologia – A preparação do trabalho	27
3.1 – A planificação das aulas.....	29
3.2 – A planificação dos jogos	29
4- A turma 7ºD	30
4.1- A Prática de Ensino Supervisionada com a turma 7ºD.....	31
4.1.1 – Atividade “A Hegemonia Ateniense através de um <i>click!</i> ”	32
4.1.3 – Atividade “Torneio: o significado das palavras”.	34
4.1.4- Atividade “Torga <i>Paper</i> ”	35
4.1.5- Atividade “Kahoot: os imperadores romanos!”	36
5- A turma 10ºK	37
5.1- A Prática de Ensino Supervisionada com a turma 10ºK.....	38
5.1.2 – Atividade “Palavras cruzadas: o direito romano”	39
5.1.3- Atividade “ <i>Quiz</i> : a cidadania romana”	39
5.1.4 – Atividade: “Os jogos conceptuais”	40
6- Avaliação	42
<i>Capítulo IV</i>	45
1- Discussão de resultados	45
2- <i>Feedback</i> dos alunos.....	49

Conclusão.....	50
Bibliografia.....	51
Legislação	51
Outros documentos legais	51
Referências bibliográficas.....	52
Índice de Anexos	
Anexo I – Modelo de planificação de aula	ii
Anexo II – Modelo de planificação de atividade	iii
Anexo III – Planificação da aula na qual foi realizada a atividade: “A Hegemonia Grega através de um click”	iv
Anexo IV – Planificação da atividade: “A Hegemonia Grega através de um <i>click</i> ”	v
Anexo V – Jogo interativo: “A Hegemonia Grega através de um <i>click</i> ”. vi	
Anexo VI – Plano da aula na qual foi realizada a atividade: “ <i>Quiz</i> : pedra sobre pedra. Como era a arquitetura grega?”	x
Anexo VII- Plano da atividade: “ <i>Quiz</i> : pedra sobre pedra. Como era a arquitetura grega?”	xi
Anexo VIII – <i>Quiz</i> : pedra sobre pedra: como era a arquitetura grega? ..	xii
Anexo IX – Planos das aulas nas quais foi realizada a atividade: “Torneio: o significado das palavras”	xvi
Anexo X – Planificação da atividade “Torneio: o significado das palavras”	xix
Anexo XI – Fotografias da atividade “Torneio: o significado das palavras”	xx
Anexo XII – Guião da atividade: “ <i>Torga Paper</i> ”	xxiii
Anexo XIII – Planificação da atividade “ <i>Torga Paper</i> ”	xxvi
Anexo XIV- Planificação da aula na qual foi realizada a atividade “ <i>Kahoot</i> . Os imperadores romanos”	xxvii
Anexo XV – Jogo “ <i>Kahoot</i> . Os imperadores romanos”	xxviii
Anexo XVI – Planificação da atividade: “ <i>Kahoot</i> . Os imperadores romanos”	xxxi
Anexo XVII – Plano da aula na qual foi realizada a atividade “A vida em Roma”	xxxii
Anexo XVIII – Planificação da atividade: “A vida em Roma”	xxxiii

Anexo XIX – Fichas da atividade: “A vida em Roma”	xxxv
Anexo XX – Quiz: a vida quotidiana no Império Romano.....	xlvi
Anexo XXI – Plano da aula na qual foram realizadas as atividades “Palavras cruzadas: o direito romano” e “ <i>Quiz</i> : a cidadania romana”....	lvi
Anexo XXII – Planificação da atividade: “Palavras cruzadas: o direito romano”	lvii
Anexo XXIII – Jogo de palavras cruzadas: o direito romano	lviii
Anexo XXIV -Planificação da atividade: “ <i>Quiz</i> : a cidadania romana” ..	lix
Anexo XXV – <i>Quiz</i> : a cidadania romana.....	lx
Anexo XXVI - Planos das aulas nas quais foi realizada a atividade: “Jogo dos conceitos”	lxiv
Anexo XXVII – Planificação da atividade: “Jogo dos conceitos”.....	lxvi
Anexo XXVIII – Fotografias da atividade: “Jogo dos conceitos”	lxvii
Anexo XXIV – Plano da aula na qual foi realizado o debate interpretativo	lxix
Anexo XXX – Planificação do debate interpretativo.....	lxx
Anexo XXXI – Fotografia do contrato de doação redigido pelos alunos	lxxi
Anexo XXXII – Fotografia do contrato de arrendamento redigido pelos alunos	lxxii
Anexo XXXIII – Planos das aulas nas quais foram preparados e realizados os jogos de tabuleiro	lxxiii
Anexo XXXV – Fotografias dos jogos de tabuleiro	lxxviii
Anexo XXXVI – As várias grelhas de avaliação utilizadas	lxxxii
Anexo XXXVII – Grelha de avaliação utilizada nas aulas.....	lxxxvii
Anexo XXXVIII – Testes construídos.....	lxxxviii
Anexo XXXIX – Questionário realizado aos alunos no final do ano letivo	ciii
Anexo XL – Grelha utilizada para aferir o desenvolvimento das competências do <i>Perfil dos Alunos</i> nos discentes	cvi
Anexo XLI – A evolução do aluno “M”	cvii
Anexo XLII - Grelha utilizada para aferir o desenvolvimento dos valores dos Pilares da Unesco nos discentes	cxiv

Anexo XLIII – Ficha empregue na atividade “A Hegemonia grega através de um <i>click</i> ”	cxv
Anexo XLIV- A evolução do aluno “C” da primeira para a segunda ficha	cxvi
Anexo XLV – Ficha empregue na atividade “Pedra sobre pedra: como era a arquitetura grega?”	cxviii
Anexo XLVI – Evolução do aluno “T” da primeira para a segunda ficha	cxix
Anexo XLVII – Ficha empregue na atividade “Quiz: a cidadania romana”	cxxi
Anexo XLVIII – Evolução da aluna “E” da primeira para a segunda ficha	cxxii
Anexo XLIX – Ficha empregue na atividade “Jogos de tabuleiro”	cxxiv
Anexo L – Evolução da aluna “E” da primeira para a segunda ficha ..	cxxv

Introdução

A evolução tecnológica e científica tem permitido que, ao longo dos anos, o planeta Terra se transforme cada vez mais numa espécie de “aldeia global”, onde a comunicação entre pessoas de vários países se torna cada vez mais fácil, criando desta forma um mundo mais interconectado, interdependente e globalizado.

Esta mudança, que permite ainda a criação de uma cultura à escala global, acarreta benefícios, mas implica também alguns cuidados a vários níveis, nomeadamente no que concerne à educação e ao ensino, as áreas visadas no presente relatório. Neste domínio, o caso português requer especial atenção, por razões que explorarei adiante.

A UNESCO foi, no ano de 1996, a primeira entidade a alertar todos os países para as mudanças a que a globalização obriga no domínio na educação. Fê-lo através da publicação do documento “Educação, um Tesouro a Descobrir”, no qual são enunciados os quatro pilares da educação a serem trabalhados no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Destarte, afirma-se necessário que os alunos sejam preparados não só para uma vivência que fomente o bem-estar, a paz e a sustentabilidade, face a um mundo cada vez mais intercultural, mas também que se saibam adaptar a este novo modo de vida moderno do ponto de vista pessoal e profissional.

É sabido que o ideal de ter um só emprego durante toda a carreira vai sendo algo que faz parte do passado e que o mercado de trabalho se afigura cada vez mais competitivo, inesperado e incerto. Este panorama exige cada vez mais competências de ordem instrumental, cognitiva e relacional que sejam compatíveis com uma sociedade em constante mudança, fruto da nova ordem global estabelecida (Trindade, 2002: 11).

A escola tem um papel primordial no fornecimento destas competências cada vez mais necessárias face à realidade atual: como instituição formadora, é por excelência o local onde os formandos as podem adquirir e desenvolver. É na escola que os alunos encontram um ambiente de interação social que pode e deve permitir a construção de valores e atitudes fundamentais para a formação da personalidade de cada um deles (Mendes *et al*, 2015: 1).

A razão pela qual o caso português necessita de especial atenção no que toca à formação dos alunos evidencia-se no relatório *Estado da Educação 2016*, redigido pelo

Conselho Nacional de Educação. O documento situa a educação portuguesa no contexto europeu, confrontando dados nacionais e internacionais acerca da temática. Procura ainda, no final de cada capítulo, fazer uma síntese dos dados analisados, enunciando os avanços conseguidos e os aspetos a melhorar.

Uma das conclusões que o relatório apresenta e que me parece pertinente referir, é o facto de as percentagens de abandono escolar e de retenção de alunos serem bastante elevadas no caso português (Justino, 2016: 21). Contrastando com estes, temos os resultados obtidos pela Dinamarca, que apresenta dados bastante satisfatórios (*Idem, Ibidem*). Em termos numéricos, o número de alunos que entre 2012 e 2015 ficaram retidos pelo menos uma vez, em Portugal, situa-se nos 17%, enquanto que na Dinamarca se fica pelos 4% (*Idem, ibidem*).

Ao analisarmos as diferenças nas estratégias educativas de ambos os países, verificamos que a Dinamarca é dos membros da UE que menos utiliza um ensino de carácter expositivo, ao passo que Portugal é dos países que mais utiliza esta estratégia (*ibidem*: 29).

Podemos então concluir que a metodologia de ensino utilizada estará diretamente relacionada com o sucesso escolar dos alunos e que Portugal não está no caminho certo no que toca à utilização dessas metodologias.

Ferro define o ensino expositivo como “aquele em que o formador desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado” (Ferro, 1999:6). Este método de ensino é, assim, definido pela escassa participação do aluno na aula, o que também dificulta a construção do próprio conhecimento, tendendo a aceitar o que lhe é transmitido pelo docente: “durante a narração de uma aula, uma palavra desconhecida mencionada, um ritmo de fala maior do que o habitual, muitas ideias expostas ao mesmo tempo, podem fazer com que a informação a ser transmitida não seja retida” (Marcheti, 2001: 107).

É neste contexto que em 2017 foi editado, pelo Ministério da Educação, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. A sua criação surge da necessidade de proporcionar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico dos alunos, por forma a serem formados cidadãos autónomos, responsáveis e intelectualmente ativos.

Para o efeito, enuncia as competências a serem desenvolvidas pelos alunos até ao fim da escolaridade obrigatória, que atualmente em Portugal se situa no 12º ano. São elas relacionadas com: proficiência na utilização de linguagens e textos; capacidade de

tratamento de informação e utilização da comunicação; competência de raciocínio e resolução de problemas; desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; destreza no relacionamento interpessoal; aumento da autonomia e desenvolvimento pessoal; promoção do bem-estar e saúde; incremento da sensibilidade estética e artística; evolução do *know how* no domínio do saber técnico e das tecnologias e, por fim, o melhoramento da consciência e domínio do corpo.

Na minha opinião, a promulgação deste documento por parte do Ministério da Educação, além de transparecer preocupação face aos resultados escolares dos alunos portugueses, mostra também um reconhecimento da importância de desenvolver diversas competências.

Esta preocupação estende-se no mesmo ano de 2017 com a promulgação do despacho nº 5907/2017, referente à flexibilização curricular. Importa salientar o conteúdo dos artigos 18º e 19º. O primeiro consagra, entre outros aspetos, a utilização de práticas cooperativas de aprendizagem e metodologias de trabalho que fomentem a iniciativa, a autonomia e a responsabilidade do aluno. O segundo, por sua vez, salienta a importância da aposta na diferenciação pedagógica e a promoção do trabalho autónomo ou interpares, com mediação dos professores.

Mais recentemente, também o Decreto-Lei nº 55/2018 consagra medidas que visam melhorar o sistema de ensino. Das medidas referidas no documento, considero importante salientar a autonomia e flexibilidade curricular, que permite às escolas a faculdade de “gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e, ainda, a criação dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), que preveem a confluência de trabalho interdisciplinar que deve ser gerida tendo por base a matriz curricular-base.

Desta forma, os anos de 2017 e 2018 marcam uma mudança no paradigma da educação portuguesa, com a afirmação, por parte do Estado, da necessidade de mudança nas estratégias metodológicas dos professores, de forma a colocar o aluno no centro da aprendizagem de uma forma concreta.

É com esse propósito que a utilização dos jogos em sala de aula se afigura como parte desta mudança, constituindo uma metodologia que pretende apostar no

desenvolvimento de competências por parte dos alunos, colocando-os no centro da aprendizagem para que construam e consolidem o seu próprio conhecimento, sempre em estreita articulação com os documentos supracitados.

A utilização de jogos em sala de aula não provoca apenas a diversão inerente ao ato de jogar. A experiência obtida na Prática de Ensino Supervisionada indicia que o ato de jogar em sala de aula, além de fornecer aos alunos competências importantes, reforça a noção de tarefa, de trabalho em equipa e de compromisso. Acresce a isso a importância dos jogos no campo motivacional dos alunos, uma vez que, segundo Wentzel e Wigfield, a sua falta de motivação está associada às dificuldades de aprendizagem, sendo algo que necessita de ser modificado (Wetzel e Wigfield, 2009 605).

Contudo, considera-se que a utilização de metodologias desta índole poderá não ser bem sucedida se não existir uma sistematização dos conhecimentos orientada pelo professor no final da atividade, tal como nos diz Custódio : “Uma vez que seja gerado um conflito cognitivo, motivado pela problematização dos conhecimentos prévios dos alunos no confronto com os conhecimentos científicos, esperamos que eles possam refletir, argumentar e defender os seus pontos de vista. (...) exigindo que o professor os ajude no trabalho de orientação e sistematização para que eles se possam apropriar dos novos conhecimentos. (...) essa ajuda não poderá ser em forma de discurso autoritário, dogmático e diretivo, mas sim mediante exposições, discussões e defesas argumentativas, em que os alunos deverão ter papel ativo e participativo.” (Custódio *et al*, 2013: 19).

Tomando a utilização de jogos no ensino da História como metodologia para o projeto, definiram-se os seguintes objetivos para o presente relatório:

- a) Perceber se a utilização de jogos em sala de aula constitui uma forma efetiva de motivação dos alunos;
- b) Desenvolver nos alunos, através dos jogos, algumas das competências vigentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e verificar se surtiu efeito;
- c) Trabalhar com os alunos, através dos jogos, os quatro pilares da educação presentes no relatório da UNESCO;
- d) Perceber se o jogo constitui uma metodologia de ensino utilizada com regularidade nos ensinos básico e secundário;
- e) Verificar se a utilização dos jogos constitui uma forma efetiva de apreensão e consolidação de conhecimentos por parte dos alunos.

Para o efeito, o relatório foi dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda o conceito de jogo e as tipologias de jogos existentes. O segundo capítulo passa em revista a história do jogo desde a Grécia Antiga até à atualidade, com o objetivo de percebermos como ganha o significado que tem hoje em dia. No final do segundo capítulo tratarei de analisar a importância dos jogos na educação. Por fim, no quarto capítulo, será enunciada em detalhe a metodologia utilizada, as atividades realizadas com as turmas e discutidos os resultados do projeto.

Estado da Arte

Tratarei, no Estado da Arte, de passar em revista algumas das obras que considero mais importantes referentes à temática do jogo, não só enquanto atividade *per se*, mas também enquanto ferramenta para o desenvolvimento infantil e ainda como metodologia de ensino.

Datam do século XX as primeiras obras que têm o jogo como alvo de estudo. A primeira, editada pela primeira vez na língua alemã no ano de 1938 e que ainda hoje se evidencia como grande referência para o estudo da matéria, é o livro *Homo Ludens*, de Jonathan Huizinga.

Existe, no prefácio da obra, uma frase que define de forma clara a opinião do autor acerca do papel dos jogos nas sociedades ao longos dos tempos: “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (Huizinga, 1949: s.p).

Levando tal afirmação como premissa, Huizinga procura explicar a natureza do jogo, o significado da palavra em várias línguas, o seu papel cultural e a forma como o espírito lúdico esteve presente em diversas áreas da sociedade ao longo dos séculos, ainda que, por vezes, nos passe despercebida a sua presença: no direito, no conhecimento, na poesia, na religião, na filosofia e até na guerra.

A obra termina com a caracterização do lúdico na cultura contemporânea. Note-se que a contemporaneidade de que nos fala Huizinga não é, naturalmente, a nossa contemporaneidade. É a sua contemporaneidade. Neste capítulo é compreensivelmente notada alguma desatualização da obra face à realidade do século XXI.

Roger Caillois, prestigiado sociólogo francês, é autor de uma outra obra de grande valia no domínio dos jogos. O livro *Os jogos e os Homens* foi editado pela primeira vez no ano de 1958 e aborda a ligação entre o ser humano e o jogo de uma forma mais direta do que *Homo Ludens*.

Enquanto que Huizinga desvenda a presença do jogo em vários campos da sociedade que aparentemente nada têm de lúdico, o autor francês aborda a forma como o Homem lida com o jogo numa perspetiva mais sociológica apresentando, inclusive, um capítulo intitulado “a sociologia do jogo”. Esta diferença de abordagens acaba por ser natural, uma vez que Huizinga realizou a sua formação académica em História e Caillois, como já referido, em sociologia.

Data de 2004 a edição da obra *Rules of Play – Game design Fundamentals*, da autoria de Salen e Zimmerman. Ainda que trate maioritariamente a temática do *game design*, destaca-se por abordar os jogos de computador e os jogos digitais, explorando a sua importância.

Abordei, até ao momento, três obras de referência que teorizam sobre o jogo enquanto atividade na qual o ser humano é participante. Importa agora analisar outros trabalhos que tratem o tema associando-o ao desenvolvimento infantil e à educação.

Neste domínio, o primeiro nome a destacar é o de Edouard Claparède. Com um vasto trabalho no campo da psicologia infantil, foi o primeiro autor a referir a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças na sua obra *Psicologia da criança e Pedagogia Experimental*, editada pela primeira vez em 1905.

Sendo um dos pioneiros da Escola Nova, Claparède via a criança como um ser ativo na sua aprendizagem, que não deveria centrar-se na memorização para aprender. Assim, o autor idealizava o jogo como solução para contrapor ao ensino mais tradicional, de carácter expositivo.

Também o psicólogo bielorusso Lev Vygotsky se destacou no estudo do desenvolvimento intelectual das crianças. Publicou, ao longo da sua carreira, variados ensaios acerca da temática. No ano de 1991, cinquenta e sete anos após a sua morte, foi publicada *A formação social da mente*, um compêndio de alguns dos seus trabalhos.

Encontra-se, nesta compilação, um capítulo dedicado ao papel dos jogos e brinquedos na vida das crianças, no qual o autor explora a sua importância e a forma como podem ajudar ao desenvolvimento infantil.

À semelhança de Vygotsky e Claparède, também Jean Piaget tomou o jogo como parte importante no desenvolvimento da criança. Na obra *A formação do símbolo na criança*, publicada pela primeira vez em 1946, o psicólogo francês sublinha o papel do jogo na construção do conhecimento, principalmente no que toca à aprendizagem do simbólico nos primeiros anos da vida humana.

Mais recentemente, têm também surgido diversos trabalhos que abordam a importância do jogo na educação das crianças. Decorreu, em 2009, na cidade de Banff, no Canadá, a quarta conferência sobre *e-learning* e jogos no ensino, cujas atas foram editadas e publicadas. Uma das temáticas abordadas foi a utilização dos jogos nas escolas enquanto metodologia de ensino.

No espaço lusófono, entendido como espaço que partilha a língua portuguesa, é no Brasil que encontramos a maior diversidade de trabalhos que tratam o jogo

associando-o à educação. Referirei, neste domínio, três artigos científicos que me parecem dar um contributo sólido para a temática.

O primeiro, de Alves e Maysa (2010) para a *Revista de psicopedagogia brasileira*, intitulado “O jogo como recurso de aprendizagem” salienta o papel dos jogos no ensino enquanto ajuda ao desenvolvimento social e intelectual da criança. Segundo as autoras, o principal objetivo do artigo, além de evidenciar cientificamente a importância do jogo, é conduzir o pessoal docente a uma reflexão acerca do seu papel na escola, uma vez que, para as autoras, o jogo potencia o desenvolvimento integral da criança.

O segundo artigo visado é da autoria de Raphael de Bettio e de Alejandro Martins (s.d): “Jogos educativos aplicados a E-learning: mudando a maneira de avaliar o aluno”. Os autores abordam a avaliação escolar, defendendo que há a necessidade de adaptar aos avanços tecnológicos das últimas décadas. Para tal, sugerem a utilização do jogo enquanto elemento de avaliação dos alunos, especialmente no ensino a distância, de forma a torná-lo mais eficaz.

O terceiro e último artigo brasileiro que importa referir, intitula-se: “Jogo e Educação: um diálogo possível?” de Lúcia Villas Bôas (2008). A autora procura desvendar em que medida é que o jogo e a educação podem entrar em “diálogo”, ou não, através de um estudo. O estudo procurou saber em que medida as pessoas associavam o conceito de jogo ao conceito de educação. O resultado foi a observação de uma grande cisão entre ambos os conceitos, uma vez que as pessoas que nele participaram raramente os associavam. Deste modo, para a autora, é provável que o jogo continue a ser posto de parte no que toca ao ensino.

De autores portugueses, importa salientar duas obras. A primeira é *E agora tu dizias que... Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos* de Maria Isabel Pestana e Luísa Cortezão (1995). O livro surge da experimentação, por parte das autoras, de algumas metodologias de ensino que revelaram a potencialidade dos jogos no aumento do empenho das crianças e na melhoria da relação docente-aluno.

A segunda destina-se a todos os docentes que pretendam consolidar as aprendizagens da aula através de jogos e intitula-se *Jogos rápidos em sala de aula do 1º aos 12º anos*, da autoria de Cláudia Regina Abreu (2007). Na minha opinião, ainda que seja um excelente compêndio de jogos a utilizar pelos docentes, o livro carece de uma introdução teórica acerca da temática que ajude os leitores a compreenderem a importância dos jogos e a forma como podem ser aproveitados em sala de aula.

Nos últimos anos têm surgido em Portugal vários relatórios de Prática de Ensino Supervisionada que tomam o jogo como temática central.

Ana Viamonte (2009) em *Jogos no Ensino da Matemática*, procura demonstrar a importância dos jogos no que toca a transmitir conceitos matemáticos aos alunos, bem como de treinar, através do jogo, o cálculo mental e é mais uma das investigações que se debruçam sobre a temática do jogo.

Joana Cruz (2012), no seu relatório *A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia*, explora o jogo enquanto instrumento diversificado, atrativo e interessante para a aprendizagem dos conteúdos. A autora conclui, ao analisar os resultados do seu trabalho, que a utilização dos jogos como recurso didático no ensino deve ser reforçada, uma vez que proporciona aos alunos um ambiente de aprendizagem rico e complexo.

Carina Costa (2012) procurou, no seu relatório intitulado *A Importância do Jogo no processo de Ensino e Aprendizagem de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*, demonstrar que o jogo constitui um meio eficiente de captar a atenção de crianças com problemas de hiperatividade e défice de atenção, bem como de ajudá-las a melhorar o seu comportamento em sala de aula.

Capítulo I

1- Conceito de jogo

Elaborar uma definição de jogo não é simples por várias razões de índole cultural e linguística, das quais me parece importante destacar duas.

A primeira prende-se com o facto de o jogo assumir diferentes características e simbolismos em várias partes do globo. Se em determinada cultura um comportamento pode ser tomado como uma brincadeira, noutras pode não o ser (Kishimoto, 1994: 106-107).

Kishimoto dá-nos um exemplo que evidencia esta realidade: se na maioria das culturas contemporâneas as crianças podem até brincar com um arco e uma flecha, para algumas culturas indígenas trata-se de um ato bastante sério, uma vez que é através do seu manejo que se preparam para a caça e pesca, atividades fundamentais à sua sobrevivência futura (*Idem, ibidem*).

Deste modo, e uma vez que os conceitos espelham a visão das sociedades sobre o objeto a ser conceptualizado, torna-se complexo construir uma definição de jogo que seja homogênea e que reúna consenso a nível global.

O segundo fator que torna difícil a conceptualização do jogo tem que ver com a vasta variedade de sentidos que a palavra assume na atualidade. Podemos utilizar a palavra jogo para descrever, por exemplo, o objeto de jogo – “Mostra-me o teu jogo”; para descrever a atuação de um artista – “Aquele pianista tem um ótimo jogo de dedos”; para elogiar a reação de uma pessoa perante determinada situação – “Ele teve um grande jogo de cintura para lidar com o problema”; ou mesmo para qualificar uma característica de um espetáculo – “Gostei muito do jogo de luzes”.

Contudo, e apesar das condicionantes apresentadas, alguns dos autores que estudaram a temática não se negaram à tentativa de construir um conceito que abarcasse uma realidade global sem, no entanto, ser demasiado generalista e inconcludente.

Assim, Huizinga define o jogo como “uma atividade livre, conscientemente tomada como «não-séria» e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas

regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e mistério (...)” (Huizinga, 1949: 13).

Convém, contudo, referir que o jogo nem sempre tem um caráter “não-sério”. É Kishimoto quem no-lo-diz: “O caráter «não sério» apontado por Huizinga não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, fá-lo de modo bastante compenetrado” (Kishimoto, 1994: 113).

Também Roger Caillois discorda de Huizinga. O sociólogo francês começa por constatar a exclusão, por parte do autor holandês, dos jogos de azar e das apostas, uma vez que este afirma que o jogo é uma atividade sem qualquer interesse material (Caillois, 1990: 24).

Assim, Caillois considera o jogo uma atividade:

- 1- Livre: uma vez que se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
- 2- Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
- 3- Incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente;
- 4- Improdutiva: Porque não gera nem bens, nem riqueza, nem elementos novos de espécie alguma;
- 5- Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
- 6- Fictícia: acompanhada de uma certa irrealidade face à vida normal; (*Ibidem*: 29-30).

Já Greg Costikyan, prestigiado *designer* de jogos Norte-Americano, toma o jogo como “uma forma de arte na qual os participantes, chamados de jogadores, tomam decisões de forma a gerir recursos para atingir objetivos” (Costikyan, 1994:3).

Em contraste com os demais autores, Gilles Brougère opta por não estabelecer um conceito de jogo nas suas obras por considerar que a palavra é, de facto, polissémica e prefere afirmar que o jogo deve ser conceptualizado de forma diferente conforme o contexto em que a palavra é utilizada (Brougère, 1995: 12).

Na opinião de David Parlett, podemos considerar a existência de jogos formais e informais. O autor assume os jogos formais como uma competição com determinado objetivo que os jogadores nela envolvidos devem alcançar. Quanto aos jogos informais,

Parlett toma-os como sendo desprovidos de regras (Parlett *apud* Salen e Zimmerman, 2004: 4)

No entender de Salen e Zimmerman o jogo é um sistema no qual os jogadores entram num conflito artificial, definido por regras, que resulta num final quantificável (Salen e Zimmerman, 2004: 4).

No caso de Kishimoto, a autora, à semelhança de Brougère, prefere admitir a possibilidade de cada país ou cultura construir o seu próprio conceito de jogo, ao invés de construir uma definição única que poderá não servir todos os propósitos com que a palavra pode ser empregue (Kishimoto, 1994: 3).

A heterogeneidade dos conceitos apresentados reitera a dificuldade em elaborar um que seja consensual: os autores atribuem relevância a diferentes aspetos quando se trata de caracterizar o jogo enquanto atividade.

O único elemento comum a todos os conceitos é o facto de o jogo ter regras, exceção feita a Kishimoto e Brougère, que preferem admitir que para cada contexto específico existe uma definição de jogo a ser elaborada e a Costikyan, que simplesmente não as refere.

É de salientar o facto de existir uma tendência, entre os autores mais recentes, de simplificar o conceito, reduzindo as características que lhe são atribuídas em comparação a autores como Huizinga ou Caillois, pioneiros na temática.

Este dado é sintomático em relação à complexidade conceptual da palavra: quanto maior for o conceito e a sua complexidade, maior a probabilidade de se incorrer numa especificação demasiado acentuada que não abarque todas as realidades possíveis.

Deste modo, dada a ambiguidade da palavra nos vários sentidos que pode tomar, acredito ser legítimo assumirmos a sua polissemia e o facto de poder ter vários conceitos, dependendo do contexto e do propósito com que é empregue, entrando assim em concordância com Brougère e Kishimoto.

Infelizmente, nenhum dos autores que abordou a temática do jogo no contexto educativo elaborou um conceito de jogo aplicado à temática. Fazê-lo ganha especial relevância para que possamos descrever o ato de jogar num contexto educativo, uma vez que este tipo de jogo em concreto comporta especificidades que outros tipos de jogo não comportam, nomeadamente a necessidade de aquisição de competências.

Assim, tendo por base as leituras efetuadas, proponho o seguinte conceito de jogo aplicado ao ensino:

O jogo, no contexto escolar, é uma atividade lúdica e formativa que pode ser realizada tanto dentro como fora da sala de aula. Pode ser aplicada por sugestão do docente, dos alunos ou de ambos e deve ser produtiva na medida em que deve produzir conhecimento, seja ele físico, social ou intelectual, dependendo da disciplina visada e da atividade planeada.

Deve ainda ser uma atividade regrada, que pode ou não ter um carácter competitivo, e que deve ser monitorizada pelo docente, uma vez que, como demonstrado atrás, a utilização de metodologias desta índole deve ser orientada de forma concreta pelo professor, de modo a conduzir os alunos ao objetivo final inicialmente preconizado.

2- Tipologia dos jogos

Listar todos os tipos de jogos existentes na atualidade assemelha-se a uma tarefa tão complexa quanto a de elaborar um conceito de jogo com o qual todos os autores, países e culturas concordem. Contudo, considero importante a existência de uma categorização, principalmente quando os jogos são utilizados no âmbito escolar.

Eduardo Cid explica tal necessidade: “A razão para o estudo da tipologia dos jogos é a identificação de pré-requisitos e possibilidades de aplicação dos mesmos na área da educação (...)” (2017:52). Assim, se um docente optar por abordar determinada aprendizagem através da utilização de jogos, deverá saber a que categoria de jogo recorrer para executar a atividade que idealiza.

Caillois agrupou os jogos em várias categorias: jogos do tipo *agon*; jogos do tipo *alea*; jogos do tipo *mimicry* e jogos do tipo *ilinx*.

Vejamos, de forma mais clara, o que caracteriza cada uma destas categorias:

- Jogos do tipo *Agon*¹ – Os jogos de tipo *agon* têm um carácter competitivo entre os jogadores que o disputam. Os jogadores devem, idealmente, iniciar o jogo em igualdade de oportunidades entre si para que o vencedor não seja contestado (Caillois, 1990:33).

Contudo, Caillois sublinha que a criação de uma igualdade total entre os jogadores não é possível na íntegra uma vez que, mesmo que as regras e recursos do jogo sejam iguais para todos, nem todos os jogadores têm as mesmas características, sejam elas físicas ou psicológicas. Nesta categoria de jogos encaixam-se, por exemplo, os jogos de futebol, basquete ou ténis (*Ibidem*: 34)

- Jogos do tipo *Alea*² – Nestes jogos, ainda que possamos encontrar um carácter competitivo, o vencedor não se revela pelas suas capacidades, mas sim pela sua sorte durante o jogo. Caillois afirma que nos jogos de tipo *alea*, “se trata mais de vencer o destino do que um adversário” (*Ibidem*: 37). Assim, as habilidades dos jogadores têm importância nula, uma vez que é a sorte quem dita o vencedor. Neste tipo de jogos podemos englobar, por exemplo, os jogos de apostas. A maior semelhança que encontramos entre os jogos de tipo *agon* e os jogos do tipo *alea* é a criação, tanto quanto possível, de igualdade entre os jogadores antes do jogo se iniciar (*Ibidem*: 36).

¹ Termo grego que designa luta, competição, disputa, conflito, discussão, combate ou jogo.

² Termo derivado do latim que significa sorte, risco ou acaso.

- Jogos do tipo *mimicry*³ – Esta categoria de jogos pressupõe a “encarnação de um personagem ilusório e a adoção do respetivo comportamento”. Estamos, portanto, perante uma categoria de jogos na qual o sujeito interpreta um determinado personagem e faz crer aos restantes jogadores ou a quem assiste ao jogo que é outra pessoa. Como exemplo deste jogo temos o carnaval ou um simples concurso de máscaras (*Ibidem*: 39).

- Jogos do tipo *Ilinx*⁴ – Caillois descreve esta categoria de jogos como “a tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico” (*Ibidem*: 43). Como exemplo deste tipo de jogos temos os saltos de para-quedas ou os carrosséis das feiras de diversões (*Idem*, *Ibidem*).

Ainda que a categorização de Caillois seja válida, legítima e que, tal como veremos, tenha a sua importância no presente trabalho, importa lembrar que o autor aborda a temática de uma perspectiva sociológica que não contempla os jogos no âmbito educativo. Torna-se então pertinente analisar tipologias de jogos elaboradas por autores que o façam no âmbito educacional.

Jean Piaget divide os jogos consoante a fase cognitiva de desenvolvimento das crianças. Assim, identificou cinco categorias de jogos:

-Jogos de exercícios: devem ser estimulados na criança no seu período de desenvolvimento sensório-motor (dos zero aos dois anos). São jogos de movimento, ação e observação de objetos e pessoas de modo a imitá-las (Piaget, 1964: 144).

- Jogos simbólicos: correspondem à fase de desenvolvimento pré-operacional (dos dois aos sete anos). Piaget divide este tipo de jogos em dois subtipos. No primeiro, a criança imita ações do quotidiano que a rodeia. No segundo, passa a utilizar objetos do quotidiano, mas enquadrando-os nos seus jogos. É o que acontece, por exemplo, quando a criança brinca repreendendo o seu peluche por mau comportamento (*Ibidem*: 145-146)

- Jogos de construção: estes tipos de jogos começam a desenvolver-se no período sensório-motor e continuam no período pré-operacional, complexificando-se com o passar do tempo. Neste tipo de jogos, as crianças utilizam peças geométricas de modo a colocarem-nas no sítio certo ou constroem uma casa através de pequenos moldes (*Ibidem*: 147-148)

³ Termo derivado do grego que significa imitação

⁴ Termo derivado do grego que designa redemoinho ou vertigem

- Jogos com regras: são mais comuns dos sete aos onze anos e desta categoria fazem parte, tal como o nome indica, todos os jogos regrados jogados com outros jogadores. Exemplos deste jogo são o futebol, o xadrez ou as damas (*Ibidem*: 149).

Quérat opta por classificar os jogos segundo a sua origem. Assim, define três categorias: jogos de hereditariedade; jogos de imitação e jogos de imaginação (Quérat *apud* Piaget, 1964: 141).

Já Lara classifica os jogos em quatro tipos diferentes: jogos de construção, jogos de treino, jogos de aprofundamento e jogos estratégicos.

Assim, os jogos de construção são aqueles que, trazendo ao aluno um assunto desconhecido, impelem em si a vontade de saber mais sobre esse assunto e resolver as questões-problema propostas pelo jogo (Lara, 2004: 4).

Os jogos de treino, por sua vez, devem ser aplicados nas situações em que o aluno tenha apreendido o conhecimento por si mesmo, mas em que seja necessário treinar de modo a consolidá-lo. A autora menciona que este tipo de jogo “pode ser utilizado para verificar se o/a aluno/a construiu ou não determinado conhecimento, servindo como um “termómetro” que medirá o real entendimento que o/a aluno/a obteve” (*Ibidem*: 5).

Quanto aos jogos de aprofundamento, devem ser utilizados depois de os alunos terem construído o seu conhecimento, em aula, através de outras atividades com o objetivo de aplicar os conhecimentos obtidos.

Por fim, os jogos de estratégia têm o objetivo de fazer com que o aluno “crie estratégias de ação para uma melhor atuação como jogador/a, onde ele/a tenha que criar hipóteses e desenvolver um pensamento sistémico, podendo pensar múltiplas alternativas para resolver um determinado problema” (*Ibidem*: 5-6).

Pelos vários tipos de categorização enunciados, é perceptível que, à semelhança do que aconteceu na elaboração do conceito de jogo, não há uma listagem de tipologias de jogos válida para todas as ocasiões.

Contudo, de entre as categorizações relativas ao ensino, qual a que mais se adequa ao propósito do presente trabalho? Esta pergunta denuncia, à partida, que as categorizações de tipologias de jogos, mesmo as que tratam o jogo no âmbito educacional, não são homogéneas.

Pela categorização de Piaget, é notório que o autor categoriza os jogos tendo em conta crianças de idade mais baixa, uma vez que o jogo de regras é o único que eventualmente seria aplicável ao ensino básico, mas que, ainda assim, exclui o ensino

secundário. Deste modo, a sua caracterização é inaplicável ao propósito do presente relatório.

Quanto à categorização de Quérat, carece, na minha opinião, de uma justificação, uma vez que o autor, ao contrário de Caillois, Piaget ou Lara, não explica cada uma das categorias que elaborou nem o critério que utilizou na sua elaboração. Ademais, Piaget refere que os jogos de imaginação e os jogos de imitação não podem estar em categorias separadas, uma vez que são muito próximos (Piaget, 1964: 141).

Lara optou por elaborar várias tipologias de jogos tendo por base a finalidade com que o jogo é empregue, numa listagem menos limitativa no que diz respeito aos níveis de escolaridade aos quais pode ser aplicada. Desta forma, considero que esta é a categorização de tipos de jogo que mais convém ao presente trabalho, tornando-se assim na que tomarei como válida daqui em diante.

Por fim, resta fazer um reparo à tipologia de jogos elaborada por Caillois. Considero que os jogos do tipo *mimicry* podem ser especialmente úteis na disciplina de História, uma vez que, se for equacionada a realização de um debate no qual os alunos interpretem personagens de determinado tempo histórico, algo que foi realizado na PES, os formandos terão de adotar o seu comportamento e ideais. Deste modo, tomá-los-ei como parte integrante dos jogos de treino teorizados por Lara.

Capítulo II

1- A história do Jogo

Antes de abordar a importância do jogo no âmbito educativo e os motivos que a justificam, considero importante rever de forma breve e sintetizada a história do jogo e a forma como a atividade foi encarada ao longo dos séculos até à contemporaneidade. Deste modo, poderemos entender de que forma o jogo foi ganhando importância crescente na educação e a sua importância na atualidade educativa.

Existem, na História Antiga, abordagens de vários autores ao jogo enquanto atividade quotidiana. Aristóteles, em *Ética a Nicómaco*, encara o jogo sobretudo como uma atividade de lazer que se opõe, na sua totalidade, ao trabalho: “(...)porque o

divertimento é uma espécie de relaxação, e necessitamos de relaxação porque não podemos trabalhar constantemente” (Aristóteles, 1991: s.p).

O filósofo não só vê o divertimento como uma atividade secundária da vida humana como o considera como algo que leva o ser humano a negligenciar o seu corpo e os seus bens materiais: “Também se acredita que as recreações agradáveis sejam dessa natureza. Não as escolhemos tendo em vista outra coisa, uma vez que antes somos prejudicados do que beneficiados por elas: tais atividades levam-nos a negligenciar nossos corpos e nossos bens materiais.” (*Ibidem*: s.p).

Visão diferente tem Platão. Na obra *Leis*, o autor identifica o papel da brincadeira na educação: “Em primeiro lugar e acima de tudo, a educação, nós o asseveramos, consiste na formação correta que mais intensamente atrai a alma da criança durante a brincadeira para o amor daquela atividade da qual, ao se tornar adulto, terá que deter perfeito domínio” (Platão *apud* Avanço e Lima, 2011:4690). Por outras palavras, Platão defende que a função dos jogos na educação é a de desvendar na criança a profissão que esta deverá seguir na sua vida futura.

Já na *República*, num diálogo entre Sócrates e Gláucon acerca da educação, Platão volta a referir a importância do lúdico no ensino:

“- Portanto, desde crianças que devem aplicar-se à ciência do cálculo, da geometria e a todos os estudos que hão-de preceder o da dialética, fazendo com que que não sigam contrafeitos este plano de aprendizado.

- Que queres dizer?

- Que quem é livre não deve aprender ciência alguma como uma escravatura. E que os esforços físicos, praticados à força, não causam mal algum ao corpo, ao passo que na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência.

- É exato.

- Por conseguinte, meu excelente amigo, não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar, a fim de ficares mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada um” (Platão, 2014: 352).

Existe, portanto, uma divergência de ideias entre Aristóteles e Platão no que diz respeito ao papel do divertimento. Para o primeiro, o divertimento aparece como uma atividade secundária cuja missão é proporcionar relaxamento nas pausas do trabalho e que, se usada em excesso, pode trazer malefícios. O segundo considera que é pela brincadeira que as crianças devem ser educadas, sendo uma atividade que em muito beneficia o ser humano.

Já na Idade Média, existiu, de facto, a tendência generalizada de encarar o divertimento como algo mau, inerente ao diabo. Esta tendência reflete-se no discurso de Santo Ambrósio: “Ai de vós, os que rides, porque chorareis. (...) não pode haver virtude reguladora dos divertimentos” (Aquino, s.d: s.p [2723]). Também São Crisóstomo critica os divertimentos: “Não é Deus a causa dos divertimentos, mas o diabo” (*Idem, ibidem*).

São Tomás de Aquino, na sua obra *Suma Teológica*, procura responder a várias questões doutrinárias da Igreja Católica. Uma das problemáticas por si colocada é precisamente a do divertimento da sociedade e os seus benefícios ou malefícios.

O facto de São Tomás de Aquino abordar a questão na sua obra, denuncia que os jogos e o divertimento eram, no seu tempo, uma questão polémica no seio da igreja e da sociedade.

O Santo, porém, defende o importante papel dos divertimentos como algo que é necessário ao ser humano: “Ora, as palavras ou obras, com as quais só buscamos a diversão da alma, chamam-se lúdicas ou jocosas. Por onde, é necessário usar delas, às vezes, como de um repouso para a alma.” (*Idem, ibidem*).

Contudo, se Platão defendia a utilização dos jogos no ensino, não se conhecem na Idade Média tais propostas. Além de a sua utilização ser altamente discutida e polémica, era, como refere S. Tomás de Aquino, encarada apenas como meio de recreação. Temos então um retrocesso da Antiguidade Clássica para a Idade Média na forma como os jogos são encarados pela sociedade.

Este paradigma vai alterar-se no Renascimento, época histórica em que são recuperadas da História Clássica ideias como as de Platão. É no período Renascentista que a visão do Homem acerca do papel do jogo no ensino muda definitivamente para não mais regredir.

Montaigne considera que o jogo tem a sua importância no desenvolvimento das crianças. Para si, os jogos, a música, a dança e outras formas de cultura são parte importante na construção da vivência de uma criança: “Os exercícios e até os jogos, as corridas, a luta, a música, a dança, a caça, a equitação, a esgrima constituirão boa parte do estudo. Quero que a delicadeza, a civilidade, as boas maneiras se modelem ao mesmo tempo que o espírito, pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem (...)” (s.a, 2000: 164).

Se o Renascimento contribuiu para a mudança na forma como o jogo era encarado na sociedade em geral e no ensino em particular, o Romantismo teve papel de

igual importância. Froebel foi um dos autores mais ativos no estudo da temática, tendo criado inclusive o *kindergarten*, ou seja, o jardim de infância (Chamon, 2016: 17). Tratava-se de um espaço onde a criança deveria beneficiar de uma educação baseada em jogos e atividades lúdicas que permitissem o seu desenvolvimento integral.

Esta é também uma altura da História em que a psicologia infantil começa a brotar e, com ela, surge o estudo da importância dos jogos no desenvolvimento humano, tema tratado por autores como Piaget, Claparède e Vygotsky, como será analisado adiante.

Atualmente a importância social do jogo continua em crescimento. Foi no século XXI que surgiu, pela primeira vez, o conceito de gamificação e a discussão da sua importância. Para Deterding a gamificação pode ser definida “como sendo uma estratégia apoiada na aplicação de elementos de jogos para atividades *non-game* que é utilizada para influenciar e causar mudanças no comportamento de indivíduos e grupos” (Deterding *apud* Costa e Marchiori, 2016: 45).

Para Kapp (2012: 22) a gamificação é “o uso de mecânicas, estética e pensamentos dos jogos para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

O autor defende que se os jogos forem utilizados em sala de aula como meio de promover a interação, a troca de experiências, e permitirem aos alunos fazer escolhas durante o processo de aprendizagem, terão um efeito muito positivo no ensino e permitirão que os discentes estejam mais compenetrados nas tarefas que lhes são propostas (*Idem, Ibidem*).

O surgimento deste conceito guiou-me a uma reflexão que considero pertinente: o seu aparecimento, em pleno século XXI, pode apenas e só significar uma crescente valorização do jogo enquanto meio motivador de grupos específicos da sociedade para que alcancem uma maior produtividade nos fins para os quais foram criados.

Assim, tal como uma empresa poderá motivar os seus colaboradores através dos jogos, também os alunos de uma escola poderão ser motivados para a aprendizagem pela mesma técnica.

Concluindo, é notória, desde a Antiguidade Clássica, uma crescente valorização do jogo no seio da sociedade. Mesmo com o descrédito que a Idade Média lhe conferiu, a importância social do jogo foi reatada no período Renascentista e a sua afirmação

social continua visível nos dias de hoje, pela difusão do conceito de gamificação, que se faz cada vez mais presente.

2- A importância do jogo no ensino

No ponto anterior, concluiu-se que a existência do jogo no seio da sociedade foi umas vezes aceite, outras polémica, acabando por se afirmar durante o Renascimento. Assim, impõe-se a questão: que benefícios traz a utilização dos jogos para o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança?

A criação do *kindergarten*, em 1837, por Froebel, não foi, certamente, um acontecimento desprovido de uma sólida base teórica. O autor alemão foi o primeiro a considerar o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico (Kishimoto, 1996: s.p) e, advogando que a educação consiste não só num meio de alcançar o conhecimento, mas também um meio para alcançar Deus, Froebel elabora uma lista de objetos a utilizar no *kindergarten*, os quais apelida de dons, e que devem ser explorados de três formas pela jardineira⁵ com as crianças: enquanto objetos do mundo natural; enquanto formas estéticas e de simetria e enquanto forma de conhecimento das ciências como a matemática ou a geometria (*idem*: s.p).

Após a aprendizagem levada a cabo através dos dons, as crianças devem poder jogar com eles de forma livre. Do grupo de dons fazem parte, a título de exemplo, objetos como a bola, o cubo, tábuas ou anéis. É pela exploração e contacto com os dons que as crianças devem ser capazes de desenvolver as suas habilidades inatas (*idem*: s.p).

Na obra de Vygotsky, nascido quarenta e quatro anos após a morte de Froebel, denota-se uma maior maturidade teórica em relação à temática. Froebel criou o *kindergarten* e teorizou o seu funcionamento, mas em momento algum mencionou a que idades deveria a sua teoria ser aplicada nem reconheceu as diferentes necessidades que as crianças possuem em função da idade que têm.

O psicólogo bielorrusso reconhece que as crianças têm diferentes necessidades durante o seu crescimento: “(...) se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender o seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo o avanço está

⁵ Educadora de infância

conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante (...)” (Vygotsky, 1991: 62).

Assim, tal como as necessidades das crianças variam conforme a sua idade, também os jogos se devem adaptar às suas necessidades.

Para Vygotsky, numa fase inicial do desenvolvimento, a imaginação e o significado predominam nos jogos e brincadeiras que são realizados em função de uma situação que a criança idealiza. Numa fase posterior, é a regra que predomina sob a imaginação e o significado (*ibidem*: 68).

Quando os jogos e brincadeiras são guiados predominantemente pela imaginação e significado, as crianças têm por hábito imitar, com objetos ao seu dispor, atividades dos adultos, tendo gosto em assumir por momentos comportamentos próprios de uma idade que não é a sua. Esta aprendizagem enquadra-se na famosa ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) da criança. A ZDP subdivide-se em Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Potencial. A primeira diz respeito aos conhecimentos que a criança consegue pôr em prática sozinha. A segunda corresponde aos conhecimentos que a criança, não tendo adquirido, consegue pôr em prática com a ajuda de outrem, seja de adultos ou de crianças mais capazes (*Ibidem*: 57-61)

Os jogos que trabalham conhecimentos que se encontrem na Zona de Conhecimento Potencial da criança contribuem, em larga medida, para que em determinado momento futuro estes conhecimentos passem a fazer parte da Zona de Conhecimento Real. Atentemos: se um grupo de três crianças em idade pré-escolar tiver recebido da sua educadora seis rebuçados e decidirem brincar às vendas, a criança que distribuir os rebuçados pelos supostos clientes não saberá como dividi-los igualmente pelos seus colegas. Contudo, saberão já contá-los e descobrirão, em conjunto, que deverão ser três para cada uma. Temos neste exemplo a maturação de um conhecimento que deverá ser adquirido mais tarde na escola: o da divisão. Contudo, a brincadeira fornecerá a estas crianças as bases para que possam adquirir esse conhecimento e alocá-lo devidamente na Zona de Conhecimento Real.

Também os jogos de regras contribuem para o desenvolvimento cognitivo e, neste caso, comportamental da criança. O facto de a regra, a certa altura do desenvolvimento infantil, começar a predominar nos jogos, tem como consequência o facto de a criança aprender a controlar o seu impulso imediato, agindo de forma contrária à que gostaria de agir, levando-a a aceitar as regras (*Ibidem*: 67).

Se as regras do jogo não forem aceites, a partida será perdida. Desta forma, as regras deixam de ser simples subordinações às quais a criança se acomete durante o jogo para passarem a ser os seus próprios desejos, uma vez que tem em vista ganhar aos outros jogadores e o cumprimento das regras é fundamental para que tal possa acontecer. Assim, a aceitação da regra e o seu cumprimento é um facto que Vygotsky sublinha e que é em grande parte proporcionado pelo jogo (*Idem, Ibidem*).

Deste modo, Vygotsky, ao mesmo tempo que admite e explora as diferentes necessidades lúdicas da criança ao longo do seu crescimento, distingue também de forma mais completa do que Froebel quais os benefícios ao nível cognitivo e intelectual que os jogos proporcionam.

Jean Piaget, contemporâneo de Vygotsky, foi igualmente importante para o estudo do desenvolvimento humano em geral e para o papel dos jogos neste processo em particular.

À semelhança do autor bielorrusso, Piaget procura explorar a forma através da qual as crianças desenvolvem a sua aprendizagem. Se para Vygotsky o conhecimento depende da interação social da criança com os adultos e com outras crianças mais capazes, processo que se desenrola através da ZDP, Piaget encara o processo da aprendizagem como algo mais individual e que diz respeito somente à criança. Como tal, teoriza quatro estádios do desenvolvimento das crianças, que se seguirão naturalmente com o avançar da idade.

O primeiro estágio denomina-se por sensório-motor. Trata-se do período de vida da criança que vai dos zero aos vinte e quatro meses e no qual esta toma contacto com o ambiente ao seu redor. Ao ver, tocar, sentir e ouvir, aprende a lidar com o mundo que a rodeia e aos poucos, a utilizar objetos, apreendendo as suas funções (Piaget, 1964: 347).

O segundo estágio é o pré-operatório que compreende a idade dos dois aos sete anos. Nesta fase, a criança, segundo Piaget, começa a ser capaz de ver mentalmente um objeto que o seu pensamento evoque, dando início à capacidade de representação. A partir daqui a criança começa a imitar e a reproduzir, por exemplo, através de desenhos, objetos que idealiza no seu pensamento (*Idem*: 351).

Assim, a passagem do estágio sensório-motor para o estágio pré-operatório fica marcada pela imitação, a reprodução de determinado modelo. Neste estágio, a criança substitui os objetos pelas imagens que vai criando deles e, pouco depois, começa a expressar essas imagens por palavras através da fala, num período que Piaget considera como de egocentrismo intelectual, uma vez que a criança expressa a sua própria realidade e as imagens que vai construindo (*Idem*: 363).

O terceiro estágio é o operatório concreto que vai dos sete aos onze ou doze anos. A característica do pensamento da criança que Piaget mais enfatiza neste estágio é a reversibilidade. A criança começa a ser capaz de imaginar uma situação e a situação contrária à mesma, contribuindo para o desenvolvimento do seu pensamento e para uma melhor representação do real (*Idem*: 365).

Por fim, o quarto e último estágio de desenvolvimento infantil teorizado por Piaget é o das operações formais. Neste último estágio, o adolescente, além dos pensamentos de natureza concreta, começa a colocar hipóteses e problemas que procura resolver através do seu pensamento (*Idem, Ibidem*).

A cada um destes estágios de desenvolvimento Piaget associa uma tipologia de jogos a desenvolver, já descrita no segundo ponto do primeiro capítulo, relativo às tipologias de jogos.⁶

Ainda que Vygotsky e Piaget enveredem por caminhos diferentes, acabam por atingir uma conclusão similar: a mudança nas tipologias de jogos acompanha o desenvolvimento da criança, acabando os jogos de regras por se sobrepor aos restantes em determinada fase dessa evolução. E em todos eles a criança desenvolve competências que lhes serão úteis à vida futura.

⁶ Ver páginas 15 e 16

Atualmente a importância dos jogos na educação continua a ser estudada e as conclusões atingidas salientam, de novo, o papel do jogo no desenvolvimento do indivíduo.

Alves e Maysa (2010) referem que o jogo tem a capacidade de desenvolver, nas crianças, competências psicomotoras tais como a atenção, a afetividade, a concentração, a criatividade e a autoestima, todas elas necessárias para que esta mantenha um equilíbrio na sua relação com o meio que a rodeia.

As autoras desvendam ainda o papel dos jogos no descobrimento, pela criança, do meio em que está inserida. É através dos jogos que são explorados novos objetos com os quais aquela entra em contacto, ajudando-a a compreender o seu funcionamento.

Por fim, as autoras referem que o sucesso dos jogos no ensino aumenta se a sua utilização for previamente planeada e delineados objetivos específicos para a sua execução. Assim, é importante que os docentes procurem incrementar o seu conhecimento acerca do lúdico e das suas potencialidades no ensino de modo a que possam, da melhor maneira, formar os seus alunos recorrendo aos jogos como meio auxiliar.

Evidenciadas as potencialidades da utilização do jogo no ensino por autores do século XX e XXI, será que estão a ser devidamente aproveitadas pelos docentes nos dias de hoje?

Villas Bôas (2008) realizou um estudo no qual procurou entender em que medida alguns estudantes de História associavam o jogo à educação. A escolha desta população-alvo explica-se, diz a autora, pela necessidade de aferir se existe, ou não, uma rejeição dos jogos pelos estudantes no âmbito educativo. Para tal, a autora brasileira elaborou um questionário de associação livre, no qual os inquiridos teriam de associar várias palavras a uma de três categorias: jogo didático, jogo didático em aula e jogo didático no ensino médio brasileiro, o correspondente ao ensino secundário português.

O primeiro dado a reter é que a palavra “desordem” raramente foi associada ao “jogo didático”, mas foi quase sempre associada ao jogo quando aplicado ao ensino. Uma vez que a desordem é algo indesejado em sala de aula, podemos daqui retirar que o

jogo será, à partida, algo que os inquiridos não queiram utilizar em aula. Os termos “atividades de ensino” e “tipos de aprendizagem” foram, também eles, raramente associados aos jogos quando aplicados no ensino.

Numa segunda fase do estudo, a autora realizou um questionário de resposta livre de forma a perceber se os inquiridos associavam, ou não, os termos jogo e educação. As respostas demonstram a existência de uma tendência para separar ambos os termos.

O estudo de Villas Bôas demonstra que o jogo e o ensino são vistos, pela generalidade dos alunos inquiridos, como termos dissociáveis que não se complementam.

O facto de uma população estudantil ter tal perceção do jogo denuncia que durante o seu percurso académico a sua utilização nunca foi frequente. Deste modo, e observando que os benefícios da utilização do jogo no ensino vêm sendo comprovados desde o século XX, é de difícil explicação a sua não-utilização.

Capítulo III

1- A Escola

A Prática de Ensino Supervisionada da qual trata o presente trabalho foi realizada no ano letivo 2018/2019, na Escola Secundária Miguel Torga, situada na união de freguesias de Massamá e Monte Abraão, integrando o agrupamento de escolas Miguel Torga.

O agrupamento serve cerca de 2730 alunos, 1650 dos quais integram a Escola Secundária Miguel Torga. Estes, por sua vez, encontram-se divididos por trinta e duas turmas do ensino básico (três das turmas do ensino vocacional) e vinte e cinco turmas do ensino secundário (nove das quais do ensino profissional). A população discente do agrupamento procede, na sua maioria, do meio urbano circundante à escola.

Além do ensino regular que compreende o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, a escola oferece ainda cursos profissionais nas áreas da saúde, desporto, contabilidade, mecânica e turismo.

2- O professor: pensador e estimulador de pensamento

Paulo Freire, um dos autores brasileiros que mais se dedicou ao estudo da educação e do seu fim, bem como do papel do professor, diz-nos na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996: 27): “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Destarte, os valores que orientaram a minha Prática de Ensino Supervisionada passaram, mais do que pela transmissão de conhecimento aos alunos, pela construção de oportunidades que os guiaram a questionar a História e os seus motivos, a identificar na atualidade situações similares comparando-as com situações passadas e, sobretudo, incentivar a um pensamento crítico que possa, sempre que possível, fazer os discentes integrar um problema no seu tempo, procurando explicar os seus porquês recorrendo à política, à sociedade, à economia e à conjuntura da sua época.

A Prática de Ensino Supervisionada teve início em setembro de 2018, com a assistência a aulas lecionadas pela professora cooperante Helena Neto. As aulas lecionadas por mim tiveram início no mês de outubro do mesmo ano.

3- Metodologia – A preparação do trabalho

Como diz Almeida (2012: 32) a diferenciação pedagógica é importante e deve ser “baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso”.

É, então, da mais elementar importância diversificar a metodologia de ensino, não só, como diz Almeida, para conseguir chegar a todos os alunos levando em conta as suas capacidades, mas também, a meu ver, porque se for utilizado sempre o mesmo método de ensino, este perde o seu efeito inicial de cativar os alunos, uma vez que passou a ser demasiado recorrente.

Deste modo, a utilização dos jogos não foi uma constante durante a Prática de Ensino Supervisionada e a sua aplicação foi intercalada com o emprego de outros recursos e estratégias tais como a utilização de fichas e visualização de documentários

ou vídeos, de forma a manter os alunos motivados e com interesse nos conteúdos a serem lecionados.

A escolha dos jogos a realizar foi sempre efetuada segundo a categorização de Lara⁷. No entanto, tentei, sempre que possível, escolher jogos diferentes ainda por vezes se enquadrassem dentro da mesma categoria.

No final de cada jogo realizado com os alunos, procurei recompensar a equipa ou aluno vencedor. Esta procura surge da aplicação da teoria do reforço elaborada por Skinner (1980). O psicólogo americano do século XX diz-nos, resumidamente, que qualquer estímulo conduz a uma resposta que deve ser reforçada. O reforço, por sua vez, pode ser positivo, negativo ou de punição. O reforço positivo comporta uma ocorrência agradável para o sujeito. O reforço negativo requer a remoção de um elemento que seja desagradável ao sujeito. Por fim, a punição consiste num estímulo negativo como consequência de uma resposta menos boa. (Skinner, 2013: s.p)

Os reforços positivos e negativos deverão servir para que as atitudes se repitam. Skinner exemplifica: se um rato enjaulado tiver um botão e, cada vez que o pressionar surgir comida na jaula, ele vai carregar mais vezes no botão para ter mais comida. (*Idem, Ibidem*: s.p)

Deste modo, o jogo realizado funcionará como estímulo inicial, ao qual os alunos darão uma resposta. A equipa ou aluno(a) vencedor(a) será contemplada com um reforço positivo. Assim, continuará motivada e esforçar-se-á para que possa ter mais reforços positivos. As restantes equipas ou alunos, ao verem a existência de recompensas dado o esforço realizado, continuarão empenhadas(os) de forma a poderem alcançá-las.

⁷ Ver página 16

3.1 – A planificação das aulas

Barroso (2013:3) define a planificação das aulas como “(...) um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação.”

Na minha opinião, a importância da planificação das aulas vai mais além do que enuncia Barroso. Além de efetivamente definir objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação, permite ao docente, se este assim o entender, definir de forma explícita que competências quer desenvolver nos alunos. Desta forma, saberá melhor que atividades e recursos utilizar.

Optei então por incluir nas planificações as competências do *Perfil dos Alunos* a desenvolver em cada momento da aula. Esta adição ajuda o docente a planear as atividades indo de encontro às competências que os discentes de determinada turma necessitam desenvolver.

Optei ainda por incluir as *Aprendizagens Essenciais*, uma vez que constituem, a par do *Perfil dos Alunos*, importantes referenciais para a avaliação externa (Direção Geral de Educação, 2018/2019). A inclusão das *Aprendizagens Essenciais* nas planificações ganhou especial sentido na turma de 10º ano, uma vez que terão exame de História A no final do 12º ano.⁸

3.2 – A planificação dos jogos

A planificação dos jogos a realizar com as turmas deve também, na minha opinião, identificar as competências a desenvolver. Assim, utilizei também na sua planificação o *Perfil dos Alunos* e ainda os pilares da educação apresentados pela Unesco. Optei por incluí-los uma vez que estes, segundo a organização, constituem a base do “aprender ao longo da vida”, expressão que vem substituir a divisão anteriormente existente entre “educação formal” e “educação permanente”. A primeira diz respeito à educação escolar. A segunda liga-se com a atualização do indivíduo após

⁸ Ver anexo I, p. II

a sua saída da escola. Assim, e dada a importância da educação ao longo da vida, considere relevante inculcar tais valores aos alunos através dos jogos⁹.

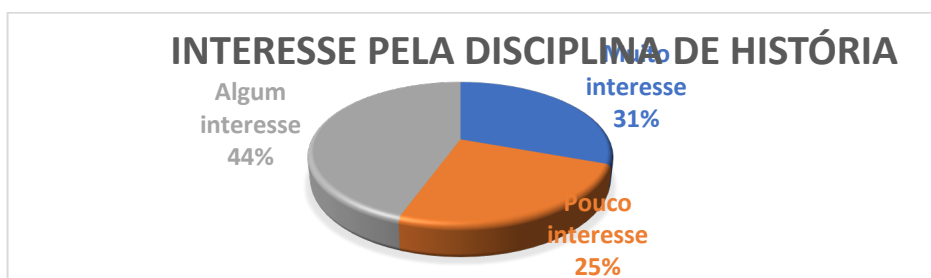
4- A turma 7ºD

Apliquei, no início do ano letivo, um questionário aos alunos onde me foi possível perceber quantos alunos de cada género existiam na turma e qual o seu interesse pela disciplina de História.

A turma D do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária Miguel Torga era composta por trinta e dois alunos, vinte e um dos quais do género masculino e onze do género feminino.



Quanto ao gosto pela disciplina de História, 44% dos alunos disse ter algum interesse, enquanto que 31% disse ter algum interesse e 25% pouco interesse.



Através da observação das aulas lecionadas pela professora cooperante, foi-me possível perceber que se tratava de uma turma bastante heterogénea, quer na

⁹ Ver anexo II, p. III

nacionalidade dos alunos que incluía formandos portugueses, brasileiros, cabo-verdianos, angolanos e um aluno russo, como nas suas personalidades.

Na generalidade, tratava-se de uma turma algo agitada, mas com interesse pelas aulas e pelos conteúdos a serem lecionados. Ademais, a observação prévia das turmas foi importante na medida em que me permitiu traçar não só o perfil das turmas em geral como dos alunos em particular, de forma a poder planear as aulas tendo em conta todos estes aspetos, para melhor ajudar os alunos a progredir.

Dado que o não-interesse dos alunos pela disciplina era relativamente baixo, a planificação dos jogos na turma 7ºD levou em conta não só o estímulo necessário aos alunos que gostavam da disciplina, mas também a junção, na realização dos jogos, de alunos que não gostavam da disciplina como alunos que gostavam, de modo a existir entreajuda entre si.

Esta estratégia foi importante uma vez que, ao longo das atividades, foi perceptível uma maior motivação dos alunos que ao início referiam não gostar da disciplina.

4.1- A Prática de Ensino Supervisionada com a turma 7ºD

A intervenção nesta turma teve início apenas em dezembro e incidiu principalmente sobre as aprendizagens referentes à Grécia Antiga e ao Império Romano.

As aprendizagens referentes à Grécia Antiga foram na íntegra lecionadas por mim desde meados do mês de dezembro até ao final do mês de janeiro. No que toca ao Império Romano desenvolvi, com os alunos, os pontos referentes à sociedade e poder imperial e ainda à vida quotidiana no Império.

Na primeira aula com a turma, considerei importante o estabelecimento de um contrato pedagógico, de forma a definir regras. Assim, tanto o professor como os alunos sabem o que esperar das aulas.

Brusseau descreve a importância do contrato pedagógico: “um conjunto de comportamentos (específicos) do professor que são esperados pelos estudantes, e um

conjunto de comportamentos dos estudantes que são esperados pelo professor” (Brusseau *apud* Pessoa, 2004:1).

Passei depois a apresentar o meu projeto, ao qual os alunos reagiram com bastante entusiasmo quando souberam tratar-se da utilização de jogos no ensino da História. A reação positiva dos alunos gerou uma empatia professor-aluno que permitiu ter uma boa base de trabalho.

Uma vez que em conversa com os alunos foi perceptível que na sua maioria raramente haviam realizado jogos em sala de aula, foi feita uma chamada de atenção à turma para que encarasse a realização de jogos de uma forma séria, uma vez que era levada em conta na avaliação.

Ainda que na realização dos primeiros jogos os alunos se tenham mostrado agitados, com o passar das aulas passaram a encará-los como algo divertido e sério ao mesmo tempo.

4.1.1 – Atividade “A Hegemonia Ateniense através de um *click!*”¹⁰

Os professores devem compreender que as novas tecnologias vieram para ficar e que os formandos estão, cada vez mais, na posse destas (Dioginis *et al* 2015:1156). Deste modo, o professor deve saber integrá-las nas aulas de forma a ir ao encontro dos interesses dos alunos.

Assim, a primeira atividade¹¹ realizada com a turma 7ºD consistiu num jogo em *PowerPoint*¹², construído por mim, no âmbito do conteúdo referente à preponderância de Atenas no século V a.C. As perguntas e opções de resposta eram apresentadas num diapositivo e continham uma hiperligação. A hiperligação das respostas incorretas remetia o *PowerPoint* de volta à pergunta. A hiperligação da resposta correta conduzia o jogo à pergunta seguinte.

O jogo foi precedido de uma exposição dialogada com os alunos acerca da temática. O facto de os alunos saberem de antemão que iria haver um jogo sobre o

¹⁰ Ver anexo III, p. iv

¹¹ Ver anexo IV p. v

¹² Ver anexo V p. vi

conteúdo abordado fez com que estivessem motivados no diálogo e prestassem atenção à temática abordada.

Durante a realização do jogo, os alunos deveriam escolher, entre todos, uma resposta a dar. Uma vez alcançado o consenso, a resposta era comunicada ao docente que escolhia a opção no *PowerPoint*.

Os principais objetivos da atividade foram o desenvolvimento, de competências ao nível da comunicação e, ainda, ao nível da convivência com os colegas, de forma a trabalhar o respeito pela opinião do próximo e a aceitação da diferença entre pares. O facto de as respostas serem discutidas no momento entre o docente e os alunos é também uma mais valia desta atividade, uma vez que permite aos alunos reconhecerem os seus erros e a forma mais correta de os emendar.

4.1.2 – Atividade “Quiz: pedra sobre pedra. Como era a arquitetura grega?”¹³

De acordo com Thompson (1993:738), a palavra *quiz* tem o significado de teste de conhecimento utilizado enquanto divertimento, conquanto a sua etimologia seja desconhecida. A sua utilização no ensino tem sido alvo de estudos que procuram demonstrar a sua viabilidade no processo de aprendizagem.

Lopes *et al* (s.d) demonstraram, num estudo apresentado no V Congresso de Educação Nacional Brasileiro, que tanto os docentes como os formandos participantes consideram que o *quiz* constitui um meio eficaz de assimilação de conteúdos. Deste modo, considerei pertinente a sua utilização¹⁴ na Prática de Ensino Supervisionada.

No caso da turma 7ºD, a aula na qual foi realizado o primeiro *quiz*¹⁵ iniciou-se com a análise conjunta entre alunos e professor de imagens de edifícios e monumentos da Grécia Antiga de forma a caracterizar a arquitetura grega.

No final, os alunos, divididos em equipas, responderam por escrito às perguntas que apareceram em PowerPoint. Ganhou a equipa com mais respostas corretas.

¹³ Ver anexo VI p. x

¹⁴ Ver anexo VII p. xi

¹⁵ Ver anexo VIII p.xii

À semelhança do que aconteceu na atividade descrita na página anterior, a grande vantagem da realização do *quiz* é o facto de as respostas poderem ser discutidas com os alunos no final do jogo, de modo a averiguar quais os erros que cometeram e de que modo podem ser corrigidos. Ademais, o facto de as respostas serem discutidas em grupo, permite que os alunos argumentem com os colegas acerca da matéria de modo a que alcancem um consenso, desenvolvendo a comunicação.

Optei, durante a PES, por realizar vários *quizzes* com os alunos. Contudo, diversifiquei sempre a maneira como o *quiz* era realizado de forma a que os formandos desenvolvessem diferentes competências, como mostrarei adiante.

4.1.3 – Atividade “Torneio: o significado das palavras”.¹⁶

A razão pela qual optei por construir e projetar este jogo/torneio¹⁷ espelha-se parcialmente na seguinte frase: “Para que o aluno possa construir o conhecimento histórico, é imprescindível que os conceitos históricos que permeiam o discurso do professor também sejam compartilhados pelo aluno” (Chanthe *et al*, 2015: 3339). Digo parcialmente, uma vez que julgo que não seja apenas o discurso do professor a estar premiado por conceitos históricos, mas sim todas as atividades desenvolvidas em aula.

Deste modo, dada a importância dos conceitos na disciplina de História, este torneio visou incutir nos alunos o significado de alguns conceitos importantes para que pudessem, a partir deles, construir o seu conhecimento histórico.

O torneio teve a duração de três aulas e a turma foi dividida em oito equipas de três elementos cada. Na primeira fase do torneio foram apuradas as quatro equipas semifinalistas. Na segunda fase, as duas equipas finalistas. E, por fim, na última aula, foi disputada a grande final.

Cada fase do torneio teve uma temática: na primeira, a mitologia grega; na segunda, a escultura e cerâmica gregas e por fim, na última fase, o teatro e a ciência na Grécia Antiga.

¹⁶ Ver anexo IX, p. xvi

¹⁷ Ver anexo X p. xix

No confronto entre duas equipas, cada equipa teria um conjunto de cartas com uma de duas coisas: ou conceitos ou definições. De seguida, as equipas jogavam à vez uma carta. Se a equipa que tivesse os conceitos jogasse uma carta, a outra equipa deveria jogar a definição corresponde àquele conceito. Se acertasse, ganhava um ponto. Se falhasse, era a outra equipa quem ganhava o ponto. No final, a equipa com mais pontos ficava apurada para a próxima fase.

Na segunda e terceira fases do torneio, as equipas já eliminadas ficaram de fora a ajudar as equipas ainda em jogo. Esta era, para mim, a parte do torneio que poderia causar algum desinteresse nos alunos, uma vez que não estavam em jogo. Contudo, tal não se confirmou e apoiaram os colegas com entusiasmo¹⁸.

Esta atividade foi, para mim, uma das mais completas que realizei com a turma. Se por um lado permitiu aos alunos desenvolver a sua comunicação, o relacionamento com os colegas e a resolução de problemas, por outro foi uma boa oportunidade para aumentarem a sua autoestima através do desempenho na atividade.

Considero ainda importante referir que o grupo vencedor da atividade era constituído por alunos quase sempre pouco participativos por estarem desinteressados nas aulas. Nesta atividade tal não aconteceu.

4.1.4- Atividade “Torga Paper”

O Torga Paper constitui uma atividade anual na Escola Secundária Miguel Torga, no dia do patrono. É uma atividade na qual se podem inscrever todos os alunos do terceiro ciclo do ensino básico e que consiste num *peddy-paper* por toda a escola no qual, para ganhar pontos, as equipas devem dirigir-se aos postos de cada disciplina e responder acertadamente às perguntas.

Dado o tema do relatório da PES, de imediato manifestei vontade de participar na atividade ajudando a elaborar, em conjunto com o meu colega de estágio Luís Gil e com a professora cooperante Helena Neto, tanto o guião¹⁹ como as perguntas referentes à disciplina de História.

¹⁸ Ver anexo XI p. xx

¹⁹ Ver anexo XII p. xxiii

Esta é uma atividade²⁰ que além de promover o aprofundamento do conhecimento num âmbito interdisciplinar, promove também uma relação interturmas por parte dos alunos, que lhes permite a troca de conhecimentos e experiências.

Curiosamente, a equipa vencedora do Torga *Paper* foi um grupo de alunos da turma 7ºD.

4.1.5- Atividade “Kahoot: os imperadores romanos!”²¹

O *Kahoot* é uma plataforma online que permite criar jogos de pergunta e resposta. O criador do jogo deve dar ordem à plataforma para o iniciar. Esta gerará automaticamente um código que deverá ser fornecido aos jogadores de modo a entrarem na sala de jogo virtual. Para isso, deverão estar na posse de um *tablet*, computador ou telemóvel.

Quando todos os alunos estiverem na sala de jogo virtual, o professor dá início ao jogo. Os alunos deverão escolher a resposta correta à pergunta apresentada. Ainda que exista a possibilidade de vários alunos responderem corretamente à pergunta, o jogo calculará qual deles foi o mais rápido e atribuir-lhe-á mais pontos. Se alguns alunos falharem, não lhes será atribuído qualquer ponto. No fundo trata-se de um *quiz* que é jogado numa plataforma online, induzindo os alunos ao contacto com as novas tecnologias.

Na aula em que o Kahoot²² foi jogado, os alunos começaram por realizar uma ficha de trabalho acerca da temática, que deveriam completar com o auxílio do manual. De seguida, dividiram-se em pares para que cada par pudesse utilizar o seu computador²³.

4.1.6- Atividade “A vida em Roma”²⁴

Esta trata-se também de uma das atividades²⁵ mais extensas e completas realizadas com a turma 7ºD. Na aula em que se realizou, a turma foi dividida em grupos

²⁰ Ver anexo XIII, p. xxvi

²¹ Ver anexo XIV, p. xxvii

²² Ver anexo XV, p. xxviii

²³ Ver anexo XVI, p. xxxi

²⁴ Ver anexo XVII, p. xxxii

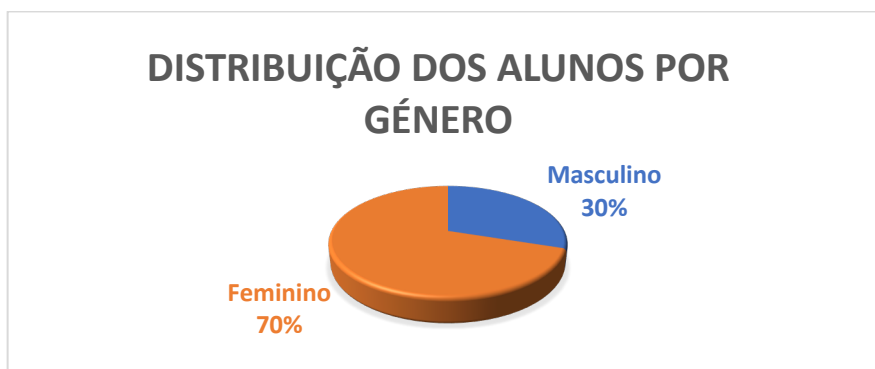
e cada grupo ficou com uma das cinco temáticas disponíveis: a alimentação, o lazer, a habitação, a higiene ou o vestuário. Para cada temática criei uma ficha²⁶ de trabalho na qual os alunos, para responderem às perguntas, deveriam interpretar pequenos documentos.

O passo que se seguiu foi a apresentação à turma da temática que trataram e do que conseguiram aprender a partir da ficha de trabalho que realizaram. A atividade terminou com a disputa de um *quiz*²⁷ cujas perguntas foram elaboradas por cada grupo de trabalho e que opôs uns grupos contra os outros.

5- A turma 10ºK

Foi colocado à turma 10ºK o mesmo questionário previamente aplicado à turma 7ºD.

A turma 10ºK era composta por trinta alunos, nove dos quais do género masculino e vinte e um do género feminino.



No que concerne ao interesse dos alunos pela disciplina de História, 19% da turma considerou ter muito interesse pela disciplina, 12% considerou ter pouco interesse pela disciplina e 69% considerou ter algum interesse pela disciplina.

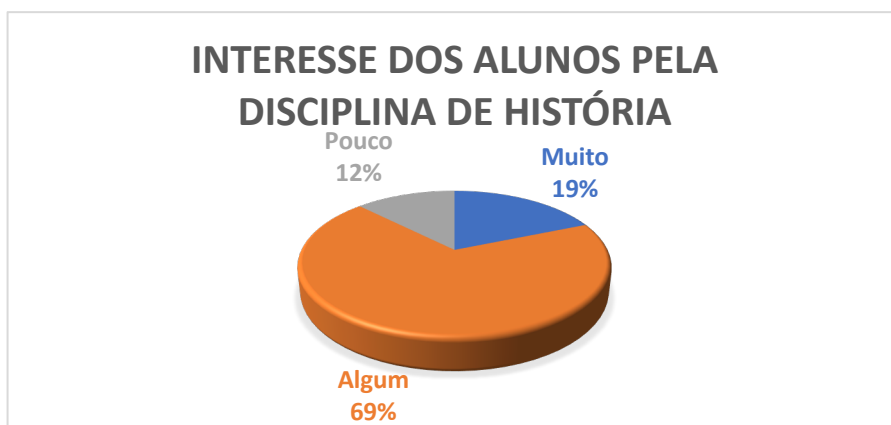
²⁵ Ver anexo XVIII, p. xxxiii

²⁶ Ver anexo XIX p. xxxv

²⁷ Anexo XX, p. xlviii

Estes resultados são surpreendentes pela negativa, uma vez que a disciplina de História é nuclear no curso científico de Línguas e Humanidades, pelo que era esperado haver mais interesse por parte dos alunos.

Assim, a estratégia a aplicar na planificação dos jogos para a turma foi semelhante à concebida para a turma 7ºD, juntando os alunos mais motivados pela disciplina com os menos interessados, algo que voltou a dar resultados positivos, uma vez que os alunos que afirmavam não se sentirem motivados pela disciplina se mostraram mais empenhados ao longo do ano letivo.



5.1- A Prática de Ensino Supervisionada com a turma 10ºK

A intervenção prática com a turma 10ºK teve início no final do mês de Outubro e contemplou principalmente as aprendizagens referentes ao Império Romano, à Reconquista Cristã e à consolidação dos reinos ibéricos.

À semelhança do que aconteceu com a turma do 7º ano, firmei um contrato pedagógico com os alunos na primeira aula, no qual foram estabelecidas regras e expectativas em relação às aulas.

Foi também na primeira aula que apresentei o meu projeto à turma. Sublinho aqui a diferença entre as turmas do 7º e do 10º ano. Enquanto que os primeiros reagiram com entusiasmo, a turma de 10º mostrou-se algo desinteressada face ao projeto que lhes foi apresentado.

5.1.2 – Atividade “Palavras cruzadas: o direito romano”²⁸

O primeiro jogo²⁹ realizado com a turma 10ºK consistiu num quadro de palavras cruzadas³⁰ que os alunos tiveram de completar tendo por base o manual. Após a turma ser dividida em grupos, aquele que acabasse primeiro o quadro, sairia vencedor.

Uma vez efetuada a correção do jogo, os conteúdos foram abordados numa exposição dialogada com os alunos que se mostraram interessados, uma vez que já se encontravam familiarizados com alguns dos conceitos. Face ao entusiasmo demonstrado no primeiro jogo realizado com a turma, notou-se uma gradual extinção do desinteresse demonstrado *a priori*.

5.1.3- Atividade “Quiz: a cidadania romana”³¹

O *quiz*³² referente à temática da cidadania romana foi realizado logo após a exposição dialogada com os alunos acerca do direito romano. Aqui, decidi inverter o processo: enquanto no caso das palavras cruzadas os alunos exploraram primeiro os conteúdos para os consolidar depois, optei então por realizar uma exposição dialogada primeiro, para proceder *a posteriori* à realização do *quiz*. A turma foi, de novo, dividida em grupos. Sairia vencedor o grupo que mais perguntas acertasse.

O objetivo desta inversão de procedimentos foi verificar se o jogo surtia o mesmo efeito motivador realizado quer antes, quer depois da abordagem dos conteúdos através de exposição dialogada.

De facto, os alunos mostraram-se motivados e interessados durante a exposição dialogada acerca da cidadania, uma vez que sabiam de antemão da existência do *quiz* e da possibilidade de ganharem o jogo.³³ Encontro, aqui, um ponto em comum nas duas turmas: tal como os alunos do 7º ano se mostraram interessados no diálogo antes do

²⁸ Ver anexo XXI, p. lvi

²⁹ Ver anexo XXII, p. lvii

³⁰ Ver anexo XXIII, p. lviii

³¹ Ver anexo XXI p. lvi

³² Ver anexo XXIV p. lix

³³ Ver anexo XXV, p. lx

quiz, o mesmo aconteceu no 10º ano. Este dado é importante, uma vez que vem demonstrar que a existência de um jogo cativa os alunos e motiva-os a estarem atentos.

5.1.4 – Atividade: “Os jogos conceptuais”³⁴

Também a turma do 10ºK jogou ao jogo dos conceitos. Infelizmente, devido ao rigor do calendário escolar, não me foi possível realizar um torneio como foi feito com os alunos do ensino básico.

Deste modo, decidi aplicar este jogo em dois momentos distintos. Num primeiro momento, nas aprendizagens referentes à Reconquista Cristã e à formação do Condado Portucalense. Num segundo momento, nos conteúdos referentes ao exercício do poder senhorial. A escolha destas aprendizagens para a aplicação do jogo deveu-se, sobretudo, ao facto de se tratar de matérias com múltiplos conceitos que necessariamente têm de ser compreendidos para que os alunos possam proceder à formação de conhecimento histórico.³⁵³⁶

5.1.5 – Atividade “Debate interpretativo: os senhorios na Idade Média”³⁷

Esta foi uma atividade³⁸ que optei por fazer apenas com o 10º ano por requerer um ambiente mais calmo em sala de aula, algo que não era ainda alcançável com a turma do 7º ano.

O debate foi precedido de um guião de trabalho que os alunos tiveram de completar com o auxílio do manual. Uma vez terminado o seu preenchimento, os conteúdos foram consolidados através de uma exposição dialogada.

³⁴ Ver anexo XXVI, p. lxiv

³⁵ Ver anexo XXVII, p. lxvi

³⁶ Ver anexo XXVIII, p. lxvii

³⁷ Ver anexo XXIV, p. lxix

³⁸ Ver anexo XXX, p. lxx

De seguida deu-se início ao debate que teve por objetivo consolidar não só as aprendizagens desenvolvidas na aula em que foi realizado, mas, também, as de aulas anteriores.

Os debates, além de oferecerem aos alunos “a oportunidade de exporem as suas ideias prévias a respeito de fenómenos e conceitos científicos num ambiente estimulante” (Altarugio *et al*, 2010:27), são, na minha opinião, um excelente meio de os formandos desenvolverem as suas competências ao nível da comunicação, argumentação, sentido crítico e espírito criativo, uma vez que se trata de uma atividade estimuladora do pensamento.

Neste caso, tratou-se de um debate no qual os alunos interpretavam personagens medievais defendendo os seus interesses. Um mandatário do Rei, personificado pelo docente, veio informar a igreja e a nobreza que tinha uma terra para doar em compensação dos bons serviços prestados ao Reino.

Os membros de cada grupo teriam então de discutir entre si o porquê de merecerem ficar com a terra. Face aos argumentos apresentados, a terra era doada e um dos membros do grupo vencedor, neste caso a igreja, foi ao computador escrever a carta de doação da terra³⁹.

De seguida, os membros do clero tiveram de negociar com os camponeses o contrato de arrendamento, que ficou também registado no computador⁴⁰.

Os alunos mostraram-se muito motivados ao longo de toda a aula, tendo sugerido inclusive que se colocasse uma música medieval como som de fundo durante a realização do debate.

5.1.6- Atividade “Jogo de tabuleiro: Portugal Medieval”⁴¹

Durante o mês de fevereiro a professora cooperante Helena Neto encontrou-se ausente, durante uma semana, por motivos profissionais. Esta abertura no calendário

³⁹ Ver anexo XXXI, p. lxxi

⁴⁰ Ver anexo XXXII, p. lxxii

⁴¹ Ver anexo XXXIII, p. lxxiii

possibilitou a realização de uma atividade⁴² com os alunos. Escolhi elaborar, em conjunto com a turma, um jogo de tabuleiro, de forma a consolidar conteúdos anteriormente lecionados.

Assim, reservei três aulas para a elaboração do jogo. Na primeira, pedi aos alunos que formassem grupos e que cada grupo elaborasse, com auxílio do manual, quinze perguntas e respetivas respostas referentes às temáticas “o país urbano e concelhio” e “o poder régio como fator estruturante da coesão interna do Reino”, sendo que cinco das perguntas deveriam incluir a análise de documentos do manual. Os conteúdos a trabalhar foram iguais para todos os grupos, o que me permitiu aferir a capacidade de cada grupo analisar a temática.

Na segunda aula, cada um dos grupos apresentou oralmente os conteúdos trabalhados na aula anterior. A apresentação do trabalho desenvolvido permitiu não só o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, mas, também, que cada grupo comparasse o seu trabalho com o dos colegas, de forma a melhorá-lo se necessário.

Por fim, na terceira aula, cada um dos grupos jogou com um tabuleiro feito por outro grupo. Em cada equipa existiu um aluno vencedor, o primeiro a chegar ao fim do tabuleiro⁴³.

O jogo foi jogado com peões, um por jogador, e dados. O jogador deveria avançar o número de casas indicado pelo dado. Existiam três tipos de casas onde se poderia calhar: aquelas em que não acontecia nada, as que tinham uma pergunta à qual os alunos deveriam responder e as que possuíam baús desenhados, tendo o jogador que tirar uma carta com indicações que deveriam seguir (ex.: recuar até à casa número um ou avançar dez casas...). Se não conseguissem responder à pergunta colocada no segundo tipo de casas, teriam de recuar três posições.

6- Avaliação

A visão tradicional da avaliação, que ainda está em vigor, concebe dois tipos: a formativa, a sumativa e a diagnóstica, sendo que me vou focar nas duas primeiras. A formativa é descrita da seguinte forma no ponto 3 do artigo 24 do Decreto-Lei

⁴² Ver anexo XXXIV, p. lxxvi

⁴³ Ver anexo XXXV, p. lxxviii

nº139/2012 de 5 de Junho: “A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”. A sumativa, por sua vez, assume a seguinte forma, segundo o mesmo Decreto-Lei: “[a avaliação sumativa é a] formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação (...)”.

Em suma, trata-se de dois tipos de avaliação, um deles que pretende acompanhar a evolução dos alunos ao longo do tempo, permitindo a elaboração de novas estratégias que melhor se adequem ao desenvolvimento da sua aprendizagem, e outra que pretende avaliar o conhecimento dos alunos atribuindo-lhes classificações.

Contudo, não contará também a avaliação formativa para a nota final do aluno? O acompanhamento realizado de forma contínua que é teorizado na avaliação formativa permite a recolha de dados importantes que permitem aferir o desenvolvimento, ou não, do aluno, fator que pesará na sua nota final. Fará sentido a destrição de dois modelos distintos de avaliação? Deste modo, assumirei a existência apenas da avaliação, não diferenciando uma de outra, uma vez que ambas encerram em si o mesmo fim.

Os jogos constituíram, durante a Prática de Ensino Supervisionada, não só um meio de desenvolver competências nos alunos e de os motivar, mas, também, um elemento avaliador da progressão de cada formando.

Para cada jogo realizado com as turmas foi elaborada uma tabela de avaliação. As tabelas não foram iguais para todas as atividades e diferiram consoante o jogo realizado.⁴⁴ Estas tabelas procuraram avaliar o desempenho de cada aluno na atividade, buscando ainda identificar as dificuldades de cada um para que pudessem ser trabalhadas no futuro.

⁴⁴ Ver anexo XXXVI, p. lxxxii

Utilizei ainda, em todas as aulas, uma grelha⁴⁵ que me permitiu avaliar o desempenho dos formandos no que toca às atitudes, à assiduidade, participação, autonomia, empenho e atenção. Todos estes dados foram depois cruzados com os da professora cooperante Helena Neto, de forma a formarmos uma avaliação conjunta de cada aluno.

Além da avaliação formativa, realizada continuamente ao longo dos períodos, construí ainda dois testes de avaliação com características mais formais, um para cada turma⁴⁶. Estes últimos integraram já a componente sumativa da avaliação.

A realização dos testes de avaliação em cada período permite não só avaliar o conhecimento e as competências de cada aluno, mas viabilizar também uma reflexão, por parte do docente, acerca das estratégias desenvolvidas, de forma a avaliar se foram viáveis ou se, por outro lado, necessitam de alteração. Este aspeto é especialmente importante porque, como nos diz Santos (2016: s.p), “Enquanto educadores precisamos de buscar referenciais teóricos, que propiciem momentos para reflexão da nossa prática pedagógica”.

⁴⁵ Ver anexo XXXVII, p. lxxxvii

⁴⁶ Ver anexo XXXVIII, p. lxxxviii

Capítulo IV

1- Discussão de resultados

Antes de discutir os resultados, importa lembrar quais os objetivos do presente relatório e ainda perceber de que forma avaliei se foram cumpridos ou não.

Objetivos	Forma de testar se surtiram efeito
A) Perceber se os jogos em sala de aula constituem uma forma efetiva de aumento da motivação dos alunos.	Através de inquéritos aos alunos
B) Desenvolver nos alunos, através dos jogos, as competências vigentes no <i>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> e verificar se surtiu efeito.	Através das tabelas elaboradas para avaliação dos jogos e do inquérito no final do ano letivo.
C) Trabalhar com os alunos, através dos jogos, os quatro pilares da educação presentes no relatório da UNESCO.	Através da planificação dos jogos, que entre outros aspetos, levaram os valores da UNESCO em consideração.
D) Perceber se o jogo constitui uma metodologia de ensino utilizada com regularidade nos ensinos básico e secundário, que tipo de jogos são utilizados pelos docentes e como é preparada a sua utilização.	Através de inquéritos aos docentes da Escola Secundária Miguel Torga.
E) Verificar se a utilização dos jogos constitui uma forma efetiva de consolidação de conhecimentos por parte dos alunos.	Através de inquéritos aos alunos de fichas realizadas antes e após a abordagem de conteúdos.

A) Boruchovich (*apud* Lourenço e Paiva, 2010: 134) salienta que alguns problemas motivacionais podem, por vezes, ser confundidos com dificuldades de aprendizagem. Deste modo, torna-se importante que os alunos em sala de aula se encontrem motivados para as aprendizagens. Será que os jogos podem ter esse efeito nas turmas?

Para aferir este aspeto inquiri os alunos, num inquérito realizado no final do ano letivo⁴⁷, acerca do efeito dos jogos na sua motivação.

No caso da turma do 7º ano, quando inquiridos acerca da importância dos jogos para a sua motivação nas aulas, 81,25% da turma respondeu sete, oito, nove ou dez, numa escala de 0 a 10. Estes dados estão em conviência com a reação inicial dos alunos quando o projeto lhes foi apresentado.

No caso da turma do 10º ano, 73,33% da turma respondeu sete, oito, nove ou dez. Estes resultados são paradoxais: ainda que sejam menos satisfatórios em comparação com os da turma do 7º ano, são satisfatórios se tivermos em conta a reação de indiferença mostrada pelos alunos aquando a apresentação do projeto, o que significa que a utilização dos jogos em sala de aula foi importante na motivação dos alunos.

B) No decorrer do ano letivo elaborei, para cada aula em que foram realizados jogos, tabelas de observação⁴⁸ através das quais consegui perceber se os alunos estavam a progredir no desempenho de determinada competência, tendo em conta aquelas já referidas do *Perfil dos Alunos*.

Os resultados das observações mostram que os alunos, na sua generalidade, ao longo do ano letivo, foram melhorando as suas competências de forma gradual. Estes dados provam não só que o planeamento das aulas levando em conta o *Perfil dos Alunos* permite ao docente agir de forma mais específica na turma, trabalhando as competências que os alunos mais necessitam de desenvolver, mas, também, que os jogos são um meio de promover essas competências.

Considero pertinente referir o caso de um aluno que se destacou, dada a sua evolução notável: o aluno M, da turma 7ºD, conseguiu, ao longo do ano letivo, melhorar substancialmente as suas competências ao nível da comunicação e do relacionamento interpessoal⁴⁹.

⁴⁷ Ver anexo XXXIX, p. cii

⁴⁸ Ver anexo XL, p. cvi

⁴⁹ Ver anexo XLI, p. cvii

No final do ano letivo procurei perceber, através da alínea h) da pergunta 4.5 do inquérito realizado⁵⁰, se a perceção de autodesenvolvimento de competências dos alunos coincidia com a minha avaliação. A grande maioria dos alunos de ambas as turmas reconheceu a melhoria das suas competências e a importância do papel dos jogos no processo, o que coloca em evidência a capacidade auto avaliativa dos alunos.

C) Elaborei, à semelhança do que referi no ponto anterior, uma tabela de observação a utilizar em cada aula através da qual me foi possível determinar se os alunos desenvolveram, ao longo do ano, os valores da Unesco para a educação⁵¹.

O planeamento das atividades levando em conta tanto o *Perfil dos Alunos* como os pilares da Unesco facilitou bastante o processo e ajudou-me a perceber, de forma clara, o molde que deveria dar ao jogo para que pudesse desenvolver nos alunos todos os aspetos que pretendia.

Foi possível constatar que os alunos foram, ao longo do ano letivo, desenvolvendo os valores dos pilares da Unesco, demonstrando tê-los presentes, durante as atividades, num grau cada vez mais evidente.

D) A importância deste objetivo é considerável, uma vez que me permite ter noção, ainda que dentro do universo docente da Escola Secundária Miguel Torga, da quantidade de professores que utiliza os jogos enquanto metodologia nas suas aulas e quais os jogos utilizados.

Apenas 6,6% dos docentes inquiridos responderam “sim, com frequência” quando interrogados acerca da utilização de jogos nas suas aulas. Contudo, 52,3% dos docentes responderam “às vezes”, 25% “não” e 5,9% “raramente”.

Entre os professores que utilizam jogos nas suas aulas, quando interrogados acerca do tipo de jogos que mais utilizam, o *quiz* é a resposta mais frequente, seguida dos jogos de tabuleiro e dos jogos eletrónicos.

Considereei ainda importante perceber que documentos foram levados em conta pelos docentes na preparação dos jogos. A grande maioria toma o *Perfil dos Alunos* e as

⁵⁰ Referir aqui de novo o inquérito a que está a fazer referência.

⁵¹ Ver anexo XLII, p. cxiv

Aprendizagens Essenciais em consideração quando prepara este tipo de atividades. Já o número de professores que não leva em conta nenhum documento, ou que prepara os jogos tendo em conta os pilares da Unesco, é, indubitavelmente, bastante reduzido.

A grande maioria dos docentes declara ainda sentir as turmas mais agitadas quando utiliza jogos nas aulas. Contudo, 100% das respostas foram afirmativas quando interrogados se, mesmo com a agitação, os objetivos que estabelecem para a atividade eram cumpridos.

Existem, neste inquérito realizado aos docentes, alguns aspetos que me surpreenderam. No universo de quarenta e quatro professores que responderam, apenas onze não utilizam os jogos nas suas aulas. Dos trinta e três que utilizam os jogos, somente quatro não utilizam qualquer tipo de documento na planificação da atividade, o que evidencia um contraste claro em relação ao estudo de Villas Bôas.

E) De entre as potencialidades dos jogos já demonstradas, será a consolidação de conteúdos uma delas?

Para responder à questão, realizei, sempre que possível, por cada jogo com os alunos, duas fichas: uma delas aplicada antes de qualquer abordagem aos conteúdos e a outra, exatamente igual, na aula seguinte, já após o jogo ter sido utilizado como consolidador das aprendizagens. Deste modo, foi possível comparar ambas as fichas e verificar o papel do jogo como meio consolidador de conhecimento.

As fichas foram aplicadas em vários momentos na turma do 7º ano. As primeiras foram realizadas no âmbito da atividade “A Hegemonia da Grécia através de um *click*”.⁵² Os resultados foram bastante expressivos. O jogo serviu, de facto, como um meio viável para consolidação de conteúdos, uma vez que 70% dos alunos obtiveram, na segunda ficha, menos respostas erradas do que na primeira. O aluno “C” foi o que teve os melhores resultados na comparação das duas fichas que realizou⁵³.

O mesmo processo foi aplicado antes e após os conteúdos respeitantes à atividade “*Quiz*: pedra sobre pedra. Como era a arquitetura Grega?”. Os resultados

⁵² Ver anexo XLIII, p. cxv

⁵³ Ver anexo XLIV, p. cxvi

foram semelhantes, com 62% dos alunos com melhores resultados na segunda ficha⁵⁴. Neste caso, o aluno T foi o que teve o melhor desempenho⁵⁵.

Na turma do 10º ano o procedimento foi semelhante. Antes e após a atividade “Quiz: a cidadania romana” foi realizada uma ficha⁵⁶, sendo que 52% dos alunos mostraram melhorias da primeira ficha para a segunda. A aluna “E” foi a que conseguiu uma melhoria mais significativa da primeira ficha para a segunda⁵⁷.

No segundo jogo conceptual, que teve como temática o exercício do poder senhorial, foram também aplicadas as fichas, com 65% dos alunos a mostrarem melhorias na segunda delas. Ainda que os resultados da turma de 10º ano não sejam tão satisfatórios como na turma do 7º, não posso deixar de notar que a melhoria existiu e que, por isso, o papel dos jogos como instrumento de consolidação de aprendizagens é real e viável⁵⁸. Desta feita, foi de novo a aluna “E” foi a que obteve melhores resultados na segunda ficha aplicada⁵⁹.

A razão pela qual a turma do 10º ano obteve piores resultados nas fichas não é clara. Junto da professora cooperante Helena Neto foi-me possível apurar que esta foi, durante todo o ano, a turma de 10º ano com piores resultados da escola. É possível que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos impossibilitem uma melhoria mais célere.

2- Feedback dos alunos

Face aos bons resultados obtidos, é pertinente desvendar a opinião dos alunos acerca da utilização dos jogos em sala de aula. Para isso, no inquérito realizado no final do ano letivo, integrei uma pergunta na qual, para cada jogo realizado, procurei perceber se o aluno gostou da atividade, se aprendeu através dela e o motivo pelo qual gostou.

⁵⁴ Ver anexo XLV, p. cxviii

⁵⁵ Ver anexo XLVI, p. cxix

⁵⁶ Ver anexo XLVII, p. cxxi

⁵⁷ Ver anexo XLVIII, p. cxxii

⁵⁸ Ver anexo XLIX, p. cxxiv

⁵⁹ Ver anexo L, p. cxxv

Além de todos os alunos das duas turmas com as quais trabalhei terem gostado de todas as atividades realizadas e de considerarem, também todos, que aprenderam através delas, foi gratificante observar, nas respostas ao porquê de terem gostado, que, alguns deles, responderam que conseguiram desenvolver determinada competência, algo que foi, desde o início, um dos meus objetivos. Este dado comprova que a planificação das aulas com recurso ao *Perfil dos Alunos* e às *Aprendizagens Essenciais* ajuda o docente a ir, de forma mais clara, de encontro ao que os alunos necessitam.

Conclusão

Cabe ao docente buscar as melhores estratégias e metodologias que permitam aos alunos não só terem sucesso nas aprendizagens de cada disciplina, mas também desenvolver competências fundamentais à sua vida futura. Este foi o meu objetivo na prática da PES e procurei atingi-lo através dos jogos, conjugando as atividades com os mais recentes documentos emitidos pelo Ministério da Educação.

Se na introdução referi um presente que é marcado pela mudança à qual todos os professores devem aderir com vista ao desenvolvimento integral dos alunos, posso agora assegurar que os jogos, não sendo o centro da mudança, podem ser, com toda a certeza, parte dela.

A motivação dos alunos, o desenvolvimento de competências, os valores da convivência em grupo, de pesquisa de informação, o aprender a extrair informação de documentos e a consolidação das aprendizagens são elementos que, provado está, podem ser trabalhados pelos jogos através da sua aplicação no ensino da História.

Acredito ainda que os jogos não serão apenas úteis nesta disciplina, mas em todas as outras. São estratégias que aliadas ao *Perfil dos Alunos*, às *Aprendizagens Essenciais* e aos pilares da Unesco, podem constituir elementos facilitadores do planeamento de aulas e das atividades com vista ao sucesso do aluno, contribuindo para a construção da mudança que se pretende realizar.

Deste modo, considero que os objetivos a que me propus foram não só cumpridos, mas cumpridos com sucesso, uma vez que em todos eles o papel do jogo se evidenciou pela positiva para o desenvolvimento do aluno.

O facto de o inquérito aos docentes da Escola Secundária Miguel Torga acerca da frequência da utilização dos jogos em sala de aula contrastar com o estudo de Isabel Villas Bôas, impele-me a afirmar que uma maior investigação, de maior escala, em vários países, poderá contribuir para entender se os docentes da escola de Monte Abraão são a regra ou a sua exceção.

Bibliografia

Legislação

Decreto-lei nº 5907/2017 de 5 de Julho. *Diário da República* nº 128/2017 – 2ª série. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/107636119> . Consultado a: 29/9/2018 - Trata da legislação referente à flexibilidade curricular

Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República* nº129/2012 – 1ª série. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/178548/details/maximized> - Trata os princípios orientadores para a gestão dos currículos dos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº55/2018 de 6 de Julho. *Diário da República* nº 129/2018, - 1ª série. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized> . Consultado a: 20/7/2019 – Trata dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação das aprendizagens.

Outros documentos legais

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf Consultado a: 30/9/2018

Direção Geral de Educação (2018/2019) *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> . Consultado a: 22/5/2019

Referências bibliográficas

Abreu, C. (2007). *Jogos rápidos na sala de aula do 1º ao 12º anos*. Porto: Porto Editora

Almeida, P. (2012). *Aprender com a expressão dramática!* Relatório de Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, não publicado. Açores: Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Portugal. Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizAlmeida2012.pdf> . Consultado a: 30/11/2018

Altarugio, M; Diniz, M; Locatelli, W. (2010). O debate como estratégia em aulas de química in *Química Nova na Escola* v. 32, nº1 26-30. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_1/06-RSA-8008.pdf . Consultado a: 30/10/2018

Alves, L; Maysa, A. (2010). Os jogos como recurso de aprendizagem in *Revista de psicopedagogia*, 27, 83, 282-286. Disponível em: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwif6tzGtpfkAhVLhRoKHYcvAeIQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.revistapsicopedagogia.com.br%2Fexportar-pdf%2F210%2Fv27n83a13.pdf&usq=AOvVaw1N4uieZwI_Z-AMET5AoDgD .

Consultado a: 24/2/2019

Aquino, T. (s.d). *Suma Teológica*. Disponível em:

<https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>

Consultado a: 25/2/2019

Aristóteles (1991). *Ética a Nicómaco*. São Paulo: Editora Nova Cultural

Assunção, A. (2018). *A gamificação aplicada no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Economia no Ensino Profissional*. Relatório do Mestrado de Ensino de Economia e Contabilidade, não publicado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34851/1/ulfpie053088_tm.pdf . Consultado a: 20/12/2018

Avanço, L; Lima, J. (2011). Jogo e educação no contexto da República Platónica: algumas reflexões. In *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 4684-4695. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5810_2921.pdf . Consultado a: 23/7/2019

Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Relatório do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, não publicado. Porto: Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71580> . Consultado a: 30/8/2018

Bettio, R; Martins, A. (s.d). *Jogos aplicados ao e-learning: mudando a maneira de avaliar o aluno*. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa4/leituras/arquivos/Artigo5_4.pdf Consultado a: 5/1/2019

Brougère, G. (1995). *Jeu et Education*. Paris: L'Harmattan

Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Livros Cotovia

Campos, C. (2017). *A Matemática e o Jogo*. Relatório do Mestrado de Ensino da Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, não publicado.

Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/110718> Consultado a: 25/9/2018

Chamon, C. (2016). Paraíso das crianças: o Kindergarten nos Estados Unidos entre meados do século 19 e início do século 20 in *Revista História da Educação*, v.20, n.48, 15-33. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n48/1414-3518-heduc-20-48-00015.pdf> . Consultado a: 28/8/2019

Chang, M; Kuo, R; Kinshuk, G; Michitaka, H. (2009). *Learning by Playing Game-based Education System Design and Development*. Berlin: Springer

Chanthe, A; Alves, C; Correa, E; Gurgatz, F; Salomão, G; Araújo, G; Santelli, M. (2015). Ensino de História e a importância dos conceitos históricos in *VII Congresso Internacional de História*. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1432.pdf> . Consultado a: 10/12/2018

Cid, E. (2017). *O uso de jogos como estratégia motivadora no processo ensino aprendizagem da educação profissional*. Vitória: Edições Cousa.

Claparède E. (1956). *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*. São Paulo: Edições do Brasil

Costa, A; Marchiori, P. (2016). Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. In *InCid: Revista de Ciência, Informação e Documentação*, v. 6, nr.2, 44-65. Disponível em: <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjHmOPQsZfkAhXK34UKHXq0CZEQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Fincid%2Farticle%2Fdownload%2F89912%2F103928%2F&usg=AOvVaw3VUM-80HGo0wuhoBvLaRBk> . Consultado a: 22/5/2019

Costa, C. (2012). *A importância do jogo no processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. Tese de Mestrado em

Ciências da Comunicação, especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2595/1/Dissertação_CarinaJoanaCosta.pdf . Consultado a: 15/6/2019

Costikyan, G. (1994). I have no words and I must design in *Interactive fantasy*, n.2, s.p . Disponível em: <http://classes.dma.ucla.edu/Winter15/157/wp-content/ihavenowords.pdf> Consultado a: 5/3/2019

Cruz, J. (2012). *A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia*. Relatório do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário não publicado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66522/2/28016.pdf> . Consultado a: 15/6/2019

Custódio, J; Filho, J; Clement, L; Richetti, G; Ferreira, G. (2013). Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. In *Revista Tecnê, epysteme e Didaxis*, 33, p. 11-35. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n33/n33a01.pdf> Consultado a: 30/9/2018

Delors, J. (2010). Educação um tesouro a descobrir. Brasília: Setor de Educação da Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por . Consultado a: 30/9/2018

Dioginis, M; Cunha, J; Neves, F; Cristovam, W. (2015). As novas tecnologias no processo ensino aprendizagem in *Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. San Carlos: Universidad de San Carlos. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educação/AS%20NOVAS%20TECNOLOGIAS%20NO%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20APRENDIZAGEM.pdf> . Consultado a: 15/1/2019

Ferro, A. (1999). *O Método Expositivo*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra

Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens*. London: Routledge & Kegan Paul

Justino, D. (Dir.) (2016). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1241-estado-da-educacao-2016> . Consultado a: 5/10/2018

Kapp. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based Methods and Strategies for training and Education*. São Francisco: Pfeiffer

Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil in *Perspetiva*, v. 12, n.22, 105-128. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260> . Consultado a: 10/9/2018

Kishimoto, T. (1996). Froebel e a concepção de jogo infantil in *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, v.22, n.1, s.p. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600/36338> . Consultado a: 20/5/2019

Lara, M. (2004). O jogo como estratégia de ensino da 5ª à 8ª série in *VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Educação Matemática: um compromisso social*, Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em; <http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/02/MC63912198004.pdf> Consultado a: 20/9/2018

Leal, D; Júnior, E. (2006) O uso da aula expositiva no ensino da contabilidade. In *Contabilidade Vista & Revista*. V.17, n.3, p. 91-113. Disponível em: <http://web.face.ufmg.br/face/revista/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/307/300> . Consultado a: 20/9/2018

Lopes, I; Silva, J; Souza, R. (s.d) *Quiz em metodologias ativas: suporte no ensino aprendizagem in V Congresso Nacional de Educação*, s.p. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID7810_17092018214720.pdf . Consultado a: 20/9/2018

Lourenço, A; Paiva, O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem in *Ciências e Cognição* v. 15 nr. 2, 132-141

Marcheti, A. (2001). *Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de engenharia: um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas*. Tese de Mestrado em Engenharia de Produção, não publicada. São Paulo: Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.google.pt/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjp_pfulqDkAhUnVBUIHdwyDIYQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F18%2F18140%2Fde-05102001-002300%2Fpublico%2Ftdm.pdf&usg=AOvVaw2k9eMPfgL5W0Um_ouL9kGY . Consultado a: 20/11/2018

Mendes, C; Cândido, A; Silva, T; Ferreira, D. (2015) A importância da escola para a formação do cidadão. In *VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia*. Disponível em: http://www.falaprofessor2015.agb.org.br/resources/anais/5/1441669448_ARQUIVO_RelatodeExperiencia_VIIIFalaProfessor.pdf . Consultado a: 30/11/2018

Skinner, B. (2013). *Contingencies of reinforcement, a theoretical analysis*. Cambridge: B.F Skinner Foundation Reprint Series

Pessoa, C. (2004) Contrato didático: sua influência interação social e na resolução de problemas in *VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Educação Matemática: um compromisso social*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco

Pestana, M; Cortezão, L. (1995). *E agora tu dizias que... jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento

Piaget, J. (1964) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar

Platão (2014) *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

S.a (2000). *Os pensadores: Montaigne*. São Paulo: Nova Cultural

Salen, K.; Zimmerman, E. (2004) *Rules of play: Game Design Fundamentals*. London: Massachusetts Institute of Technology

Santos, D. (2016) *Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE, Produções Didático-Pedagógicas v II*. Paraná: Secretaria da Educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_unioeste_deborahcristinakichdelossantos.pdf . Consultado a: 23/5/2019

Thompson, D. (Dir.)(1993). *The Oxford Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Lisboa: Asa

Unesco (2015). *Educação para a cidadania global, preparando os alunos para o século XXI* Brasília: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf> . Consultado a: 30/11/2018

Viamonte, A. (2009). *Os jogos no ensino da matemática*. Relatório de mestrado em Matemática/Educação, não publicado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Disponível em:

<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/525/2/TMMAT%20108.pdf> .

Consultado a: 20/7/2019

Villas Boas, L. (2008). Jogo e educação: um diálogo possível? In *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Porto Alegre, Brasil, 27 a 30 de Abril de 2008*. Porto Alegre: Fundação Carlos Chagas. Disponível em:

http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/materia_villasBoas.pdf

Consultado a: 20/12/2019

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

Wetzel, K; Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge

Anexos

Anexo I – Modelo de planificação de aula

Ano: Turma: Data:		Sumário:						
Domínio	Conteúdo	Recursos	Tarefas	Objetivos	Competências do P. A	Avaliação	Aprendizagens essenciais	Tempo

Anexo II – Modelo de planificação de atividade

Atividade:						
Tipo de jogo:						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade

Anexo III – Planificação da aula na qual foi realizada a atividade: “A Hegemonia Grega através de um click”



Ano: 7º Turma: D Data: 5/12/2018		Sumário: - A expansão grega pelo mediterrâneo - A hegemonia de Atenas: A Liga de Delos						
Domínio	Conteúdo	Recursos	Tarefas	Objetivos	Avaliação	Competências do P. A	Aprendizagens essenciais	Tempo
Os gregos no século V a.C: O Exemplo de Atenas	N/A A expansão Grega pelo espaço Mediterrânico	Quadro da sala Página 58 do manual e figuras 2A e 2C da página 59 acerca da Pólis grega e do comércio grego	Resumir a aula anterior Análise das imagens com os alunos	Consolidar as aprendizagens da aula anterior Identificar as principais produções agrícolas no território grego; explicar como o acentuado relevo da Grécia impossibilitava uma agricultura que sustentasse as populações e que, por isso, foi necessária a expansão via marítima pelo mediterrâneo;	Participação oral; Participação oral: espontaneidade e pertinência	Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo;	Localizar o espaço helénico, identificando-o como uma realidade de cidades-estado; Mobilizar os conceitos: cidade-estado; democracia; cidadão; meteco; escravo; economia comercial e monetária; arte clássica; método comparativo.	

	A preponderância de Atenas no século V;	PowerPoint	Exposição dialogada com os alunos	referir os principais destinos desta expansão Compreender a importância da Liga de Delos para a ascensão de Atenas a nível político e económico	Participação oral: espontaneidade e pertinência	Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo;		45 minutos
	N/A	Quiz interativo preparado pelo docente	Os alunos responderão às perguntas do quiz	Consolidar as aprendizagens da aula Comportamento; Empenho; Correta aplicação das aprendizagens; Interação com os colegas e trabalho de equipa.	Participação oral: espontaneidade e pertinência Comportamento; Empenho; Correta aplicação das aprendizagens; Interação com os colegas e trabalho de equipa.	Relacionamento interpessoal; Informação e comunicação.		

Anexo IV – Planificação da atividade: “A Hegemonia Grega através de um *click*”

Atividade: A Hegemonia Grega através de um click						
Tipo de jogo: Jogo de aprofundamento						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
7º	A expansão grega pelo Mediterrâneo; A Hegemonia de Atenas: a Liga de Delos	Informação e comunicação	Os alunos deverão desenvolver a competência de comunicar de forma correta, ao docente e aos colegas, a informação trabalhada anteriormente em aula, respondendo às perguntas ativas e interessadamente.	Aprender a conhecer; Aprender a conviver	Os alunos deverão identificar oportunidades de aprendizagem em atividades lúdicas realizadas em aula, encarando-as como algo sério e valioso para a sua aprendizagem; Os alunos deverão trabalhar o respeito pela opinião dos seus pares e a aceitação das diferenças individuais de cada um de forma a alcançar um objetivo.	Os alunos, entre todos, devem escolher uma resposta a dar à pergunta colocada no PowerPoint de modo a vencerem o jogo.

Anexo V – Jogo interativo: “A Hegemonia Grega através de um *click*”

JOGO: ATENAS NO SÉCULO V A.C



PERGUNTA I

- Onde se localizava Atenas?
- [Ática](#)
- [Peleponeso](#)



ESTÁ ERRADO ! VAMOS TENTAR OUTRA
VEZ...



ESTÁ CERTO ! VAMOS PARA A PRÓXIMA
PERGUNTA!



PERGUNTA 2: A GRÉCIA FOI INVADIDA...

- Pelos [Persas](#)
- Pelos [Egípcios](#)
- Pelos [Romanos](#)

PERGUNTA 3

- Como se chama a Liga formada por Atenas para combater a invasão Persa?
- Liga de [Euclídes](#)
- Liga de [Agamémnon](#)
- Liga de [Delos](#)

PERGUNTA 4

- Como se chamavam as embarcações dos gregos?
- [Navios de guerra](#)
- [Trirremes](#)
- [Oikes](#)

PERGUNTA 5

- Após vencer a guerra contra os Persas
- [A Grécia usou os barcos para fazer comércio e ganhou domínio comercial, usando o dracma como moeda](#)
- [A Grécia usou as carroças para fazer comércio e conquistou o Egito](#)
- [Não aconteceu nada](#)

Anexo VI – Plano da aula na qual foi realizada a atividade: “Quiz: pedra sobre pedra. Como era a arquitetura grega?”



Ano: 7º Turma: D Data: 21/1/2019		Sumário: A arquitetura grega: as três ordens e suas características						
Domínio	Conteúdos	Recursos	Tarefas a Realizar	Objetivos	Avaliação	Competências do P. A	Aprendizagens essenciais	Tempo
Os gregos no século V a.C.: o Exemplo de Atenas	A arquitetura grega	Figura 19 da página 70 do manual; Imagem de um templo egípcio	Diálogo com os alunos acerca do que entendem por arquitetura Analisar a imagem com os alunos	Clarificar o conceito antes do desenvolvimento das aprendizagens Diálogo com os alunos de modo a que identifiquem, por eles mesmos, algumas características da arquitetura grega; identificar os templos como elemento fundamental da arquitetura grega; apontar a harmonia, a beleza e a proporção como elementos da arquitetura grega, comparando um templo grego com um templo egípcio	Participação oral; Participação oral;	Informação e comunicação Pensamento crítico e pensamento criativo; Sensibilidade estética e artística	Identificar manifestações artísticas do período clássico grego, identificando os seus aspetos estéticos e humanistas; Reconhecer os contributos da civilização Helénica para o mundo contemporâneo;	

			respetiva análise com os alunos	inicialmente; compreender a modificação dos monumentos históricos em função do desgaste temporal				
		Quiz	Os alunos dividir-se-ão em grupos e responderão às perguntas do quiz	Consolidação das aprendizagens da aula	Comportamento; Empenho; Aplicação das aprendizagens; Interação com os colegas e trabalho de equipa	Informação e comunicação; Relacionamento Interpessoal;		90 minutos

Bibliografia utilizada:

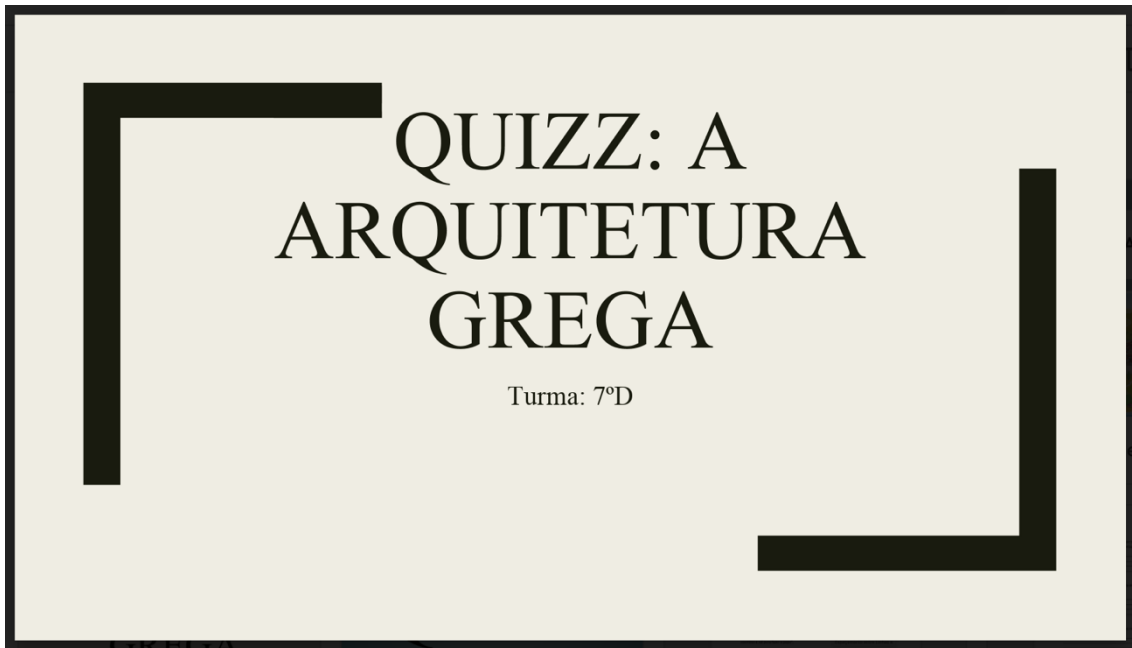
Chamoux, François, *A Civilização Grega*, Lisboa, Edições 70, 1999

Piggot, Stuart, *A Europa Antiga*, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1965

Anexo VII- Plano da atividade: “Quiz: pedra sobre pedra. Como era a arquitetura grega?”

Atividade: Quiz: pedra sobre pedra. Como era a arquitetura grega?						
Tipo de jogo: Aprofundamento						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
7º	A arquitetura grega	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Relacionamento Interpessoal;</p>	<p>Os alunos devem trabalhar a capacidade de interpretar a informação trabalhada em aula e partilhá-la com os seus colegas, comunicando-a de forma correta.</p> <p>Os alunos devem ser capazes de dar resposta às suas necessidades sociais e relacionais, aprendendo também a trocar informação com os colegas, respeitando</p>	<p>Aprender a conhecer;</p> <p>Aprender a conviver</p>	<p>Os alunos deverão identificar oportunidades de aprendizagem em atividades lúdicas, encarando-as como algo sério e valioso para a sua aprendizagem;</p> <p>Os alunos deverão trabalhar o respeito pela opinião dos seus pares e pelas diferenças de cada um, de forma a alcançar o objetivo do jogo.</p>	Os alunos dividir-se-ão por grupos e responderão, numa folha, às perguntas do jogo. No final, o grupo com mais respostas corretas vence.
			sempre a opinião dos seus pares.			

Anexo VIII – *Quiz*: pedra sobre pedra: como era a arquitetura grega?



Pergunta 1

- Quais eram os edifícios mais valorizados pelos gregos?

Pergunta 2

- Quais são as 3 ordens arquitetônicas da Grécia Antiga?
(1 ponto cada)

Pergunta 3

- Em que espaço do templo estava a estátua da divindade?
 - *Naos*
 - *Pronaos*
 - *Opistódomo*

Pergunta 4

- Qual das ordens arquitetônicas se caracteriza por ter tríglifos intercalados com métopas, capiteis simples e sem base?

Pergunta 5

- Qual das ordens arquitetônicas se caracteriza por ter duas volutas a decorar o capitel?

Pergunta 6

- Qual das ordens arquitetônicas se caracteriza por ter folhas de acanto na decoração do capitel?

Anexo IX – Planos das aulas nas quais foi realizada a atividade: “Torneio: o significado das palavras”

Ano: 7º Turma: D Data: 14/1/2019		Sumário: A mitologia grega: características e culto					
Domínio	Conteúdos	Recursos	Tarefas a realizar	Objetivos	Competências do P.A	Avaliação	Tempo
Os gregos no século V a.C: O Exemplo de Atenas	A mitologia da Grécia Antiga	Jogo da editora Leya	Jogo acerca da matéria lecionada na aula anterior, no qual os alunos deverão responder a perguntas projetadas no quadro;	Explicar as instituições da democracia ateniense;	Saber científico, técnico e tecnológico; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas;	Participação e empenho no jogo;	
		Powerpoint	Exposição dialogada com os alunos	Identificar as principais características da religiosidade grega; Caracterizar o culto prestado aos deuses	Informação e comunicação;	Participação oral;	
		Jogo conceptual de cartas	Será realizado um jogo conceptual de cartas com os alunos	Consolidar as aprendizagens relacionadas com a mitologia grega	Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Relacionamento Interpessoal	Comportamento; Empenho; Aplicação das aprendizagens; Interação com os colegas e trabalho de equipa.	

							45 min
Bibliografia utilizada: CHAMOUX, François, <i>A Civilização Grega</i> , Lisboa, Edições 70, 1999 PIGGOT, Stuart, <i>A Europa Antiga</i> , Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1965							



Ano: 7º Turma: D Data: 15/1/2019		Sumário: A escultura e cerâmica gregas						
Domínio	Conteúdos	Recursos	Tarefas a realizar	Objetivos	Competências do P. A	Avaliação	Aprendizagens essenciais	Tempo
Os gregos no século V a.C.: o Exemplo de Atenas	A escultura grega	N/A	Diálogo com os alunos	Definir o conceito de escultura	Informação e comunicação;	Participação oral;	Identificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas; Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo	
		3 imagens de esculturas gregas Vídeo com reconstituição de estátuas para a sua forma original	Analisar as imagens com os alunos Visualizar e analisar o vídeo com os alunos	Explicar que as esculturas serviam principalmente para adornar templos, túmulos e para retratar atletas; definir a beleza ideal e a harmonia como características da escultura Explicar que as estátuas, originalmente, tinham cor e que o tempo é o responsável pelo seu desgaste.	Sensibilidade estética e artística; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Sensibilidade estética e artística; Informação e comunicação; Pensamento crítico e	Participação oral: espontaneidade e pertinência da intervenção;		

	A cerâmica grega	3 figuras de cerâmica grega	Análise das imagens com os alunos	Distinguir as peças da época helenística, das da época clássica e da época helenística, identificando as suas características	pensamento criativo Sensibilidade estética e artística; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo Informação e comunicação; Relacionamento interpessoal; Raciocínio e resolução de problemas.	Participação oral: espontaneidade e pertinência da intervenção; Comportamento; Empenho; Correta aplicação das aprendizagens; Interação com os colegas e trabalho de equipa.		45 min
	Escultura e cerâmica gregas	Jogo elaborado pelo docente	Jogar o jogo com os alunos	Consolidar as aprendizagens da aula				

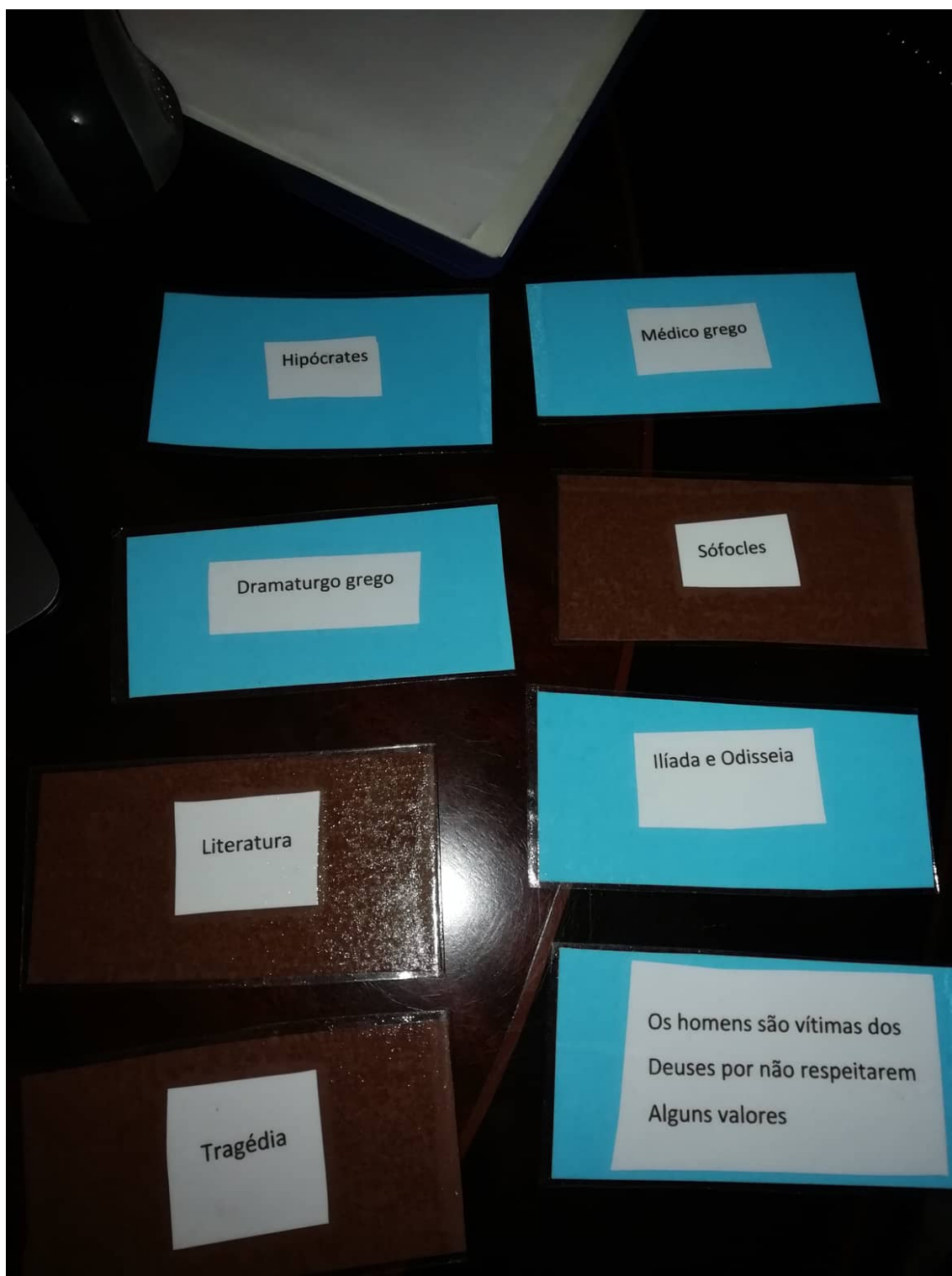
Ano: 7º Turma: D Data: 21/1/2019		Sumário: O teatro na Grécia Antiga: géneros teatrais e suas características. A ciência na Grécia Antiga.						
Domínio	Conteúdos	Recursos	Tarefas a realizar	Objetivos	Competências do P. A	Avaliação	Aprendizagens essenciais	Tempo
Os gregos no século V a.C.: d Exemplo de Atenas	A tragédia, a comédia e a ciência na Grécia Antiga	Guião elaborado pelo docente	Os alunos deverão completar o guião durante a aula consultando o manual;	Identificar a Grécia Antiga como berço do teatro, elemento importante da cultura ocidental; Identificar e explicar os vários géneros teatrais gregos;	Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Desenvolvimento pessoal e autonomia;	Empenho na realização da atividade;	Identificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas; Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo;	45 min
		Jogo de cartas	Os alunos jogarão o jogo das cartas	Consolidar as aprendizagens relacionadas com o teatro e a ciência na Grécia Antiga	Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Relacionamento Interpessoal	Comportamento; Empenho; Correta aplicação das aprendizagens; Interação com os colegas e		
						trabalho de equipa.		
Bibliografia utilizada: CHAMOUX, François, <i>A Civilização Grega</i> , Lisboa, Edições 70, 1999 PIGGOT, Stuart, <i>A Europa Antiga</i> , Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1965								

Anexo X – Planificação da atividade “Torneio: o significado das palavras”

Atividade: Torneio: o significado das palavras						
Tipo de jogo: Aprofundamento e estratégia						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
7 ^º	A mitologia grega; A arquitetura e cerâmica gregas; O teatro e a ciência na Grécia Antiga.	Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas;	Os alunos de cada equipa devem, durante o jogo, de forma eficaz, comunicar com os seus colegas de equipa de forma a jogarem a carta que mais convier ao grupo para que possam vencer o jogo; Os alunos devem, durante o jogo, ter a capacidade de gerir conflitos, quer entre os membros da equipa, quer em relação aos problemas colocados pelo próprio jogo.	Aprender a conhecer; Aprender a conviver; Aprender a ser	Os alunos devem identificar oportunidades de aprendizagem em atividades lúdicas, encarando-os como algo sério e valioso para a sua aprendizagem; Os alunos deverão trabalhar o respeito pela opinião dos seus pares e pelas diferenças de cada um, de modo a alcançarem o objetivo do jogo; Através da convivência com os colegas e da	A turma será dividida em grupos de três elementos que competirão uns contra os outros. Cada grupo terá uma de duas coisas: conceitos ou definições. As equipas jogarão à vez. Se uma equipa jogar um conceito, a outra terá de responder com uma definição correspondente. Se errar ou não responder, a outra equipa ganhará o ponto.

		Relacionamento Interpessoal;	Os alunos devem dar resposta às suas necessidades sociais e relacionais, aprendendo também a trocar informações com os colegas, respeitando sempre a opinião dos seus pares.		resolução de problemas no decorrer da atividade, os alunos deverão moldar a sua personalidade, ajustando-a aos problemas colocados pela atividade.	A equipa com mais pontos no final do jogo, ganhará.
		Desenvolvimento pessoal e autonomia	Num cruzamento de pensamento, emoção e regulação de comportamento, a atividade, ainda que em grupo, pretende que o aluno aumente a sua autonomia de ação e pensamento, aprendendo com os colegas com quem trabalha através da troca de experiências e informação.			

Anexo XI – Fotografias da atividade “Torneio: o significado das palavras”



Mito

História fictícia onde intervêm
deuses e humanos

Culto público

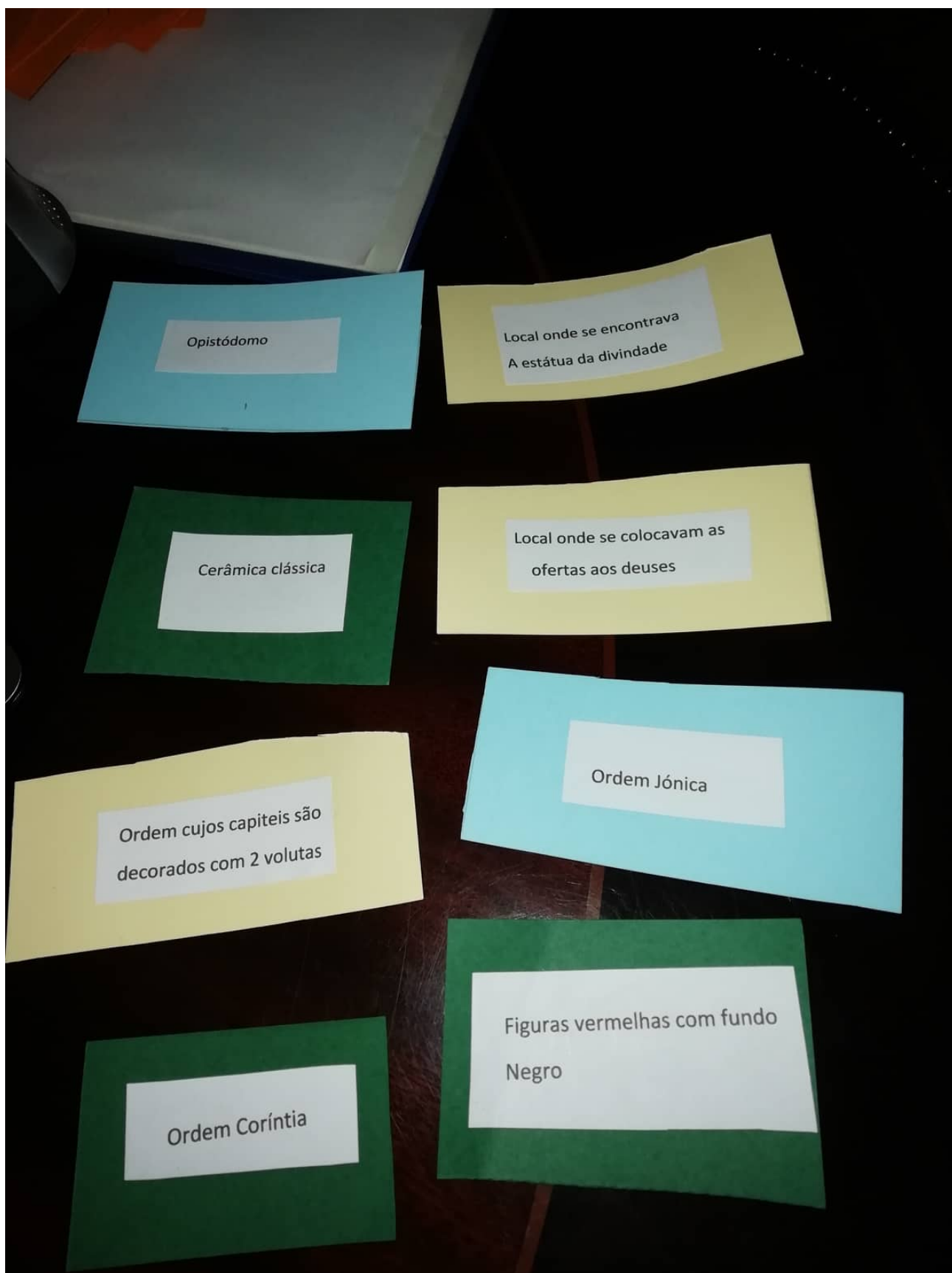
Culto aos deuses praticado na
rua, com oferendas, procissões
e sacrifícios

Local onde viviam os
deuses

Monte Olimpo

Antropomorfismo

Características humanas
Atribuídas a deuses



Anexo XII – Guião da atividade: “Torga Paper”






Guião Torga Paper




Equipa - nome -		Turma:	
Nome dos elementos		Nº	
1 -			
2 -			
3 -			
4 -			
Hora de partida			Assinatura
Hora de chegada			Assinatura
Tempo (hora de chegada – hora de partida)			
Provas (total de pontos positivos)		Total de pontos	
Penalizações (total de pontos negativos)			


Partida: à ordem dada no local. Passa por todos os postos indicados no guião.


Pav. E – Matemática -Parte de imediato para o posto I: Olha para o lago e sobe a rampa à tua direita. Entra no átrio situado à tua esquerda e és atendido. “ Há que fazer contas.”			
Posto I		Máximo – 100 pontos	
		Incompleta – < 100 pontos	
		Errada – 0 pontos	
		Recusa – (-20 pontos)	
		Não passagem – (-50 pontos)	
		(Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)	
Assinatura _____			

<p>Pav. F – Inglês - Depois desta tarefa, segue para o posto II: Procura o posto à tua frente « Pay attention! Good luck! ».</p>			
Posto II		Máximo – 100 pontos	<input type="text"/>
		Incompleta – < 100 pontos	<input type="text"/>
		Errada – 0 pontos	<input type="text"/>
		Recusa – (-20 pontos)	<input type="text"/>
		Não passagem – (-50 pontos) (Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)	<input type="text"/>
Assinatura _____			
<p>Pav. G – História Depois desta «task», segue para o posto III: Sobe as escadas e procura o posto à tua frente, entra no átrio e viaja no tempo...</p>			
Posto III		Máximo – 100 pontos	<input type="text"/>
		Incompleta – < 100 pontos	<input type="text"/>
		Errada – 0 pontos	<input type="text"/>
		Recusa – (-20 pontos)	<input type="text"/>
		Não passagem – (-50 pontos) (Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)	<input type="text"/>
Assinatura _____			
<p>Pav. G – Geografia – No mesmo sítio és desafiado pelo Mundo...</p>			
Posto IV		Máximo – 100 pontos	<input type="text"/>
		Incompleta – < 100 pontos	<input type="text"/>
		Errada – 0 pontos	<input type="text"/>
		Recusa – (-20 pontos)	<input type="text"/>
		Não passagem – (-50 pontos) (Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)	<input type="text"/>
Assinatura _____			


2

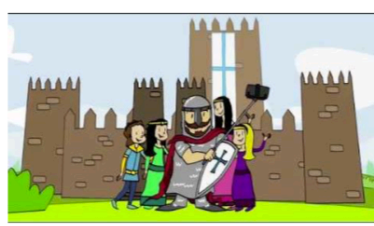
<p>Pav. H – Francês - Depois desta viagem no tempo, à tua esquerda, «Bienvenue en France!»</p>			
Posto V		Máximo – 100 pontos	<input type="text"/>
		Incompleta – < 100 pontos	<input type="text"/>
		Errada – 0 pontos	<input type="text"/>
		Recusa – (-20 pontos)	<input type="text"/>
		Não passagem – (-50 pontos) (Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)	<input type="text"/>
Assinatura _____			


<p>Pav. B - Português Regressando a Portugal, passa pelo lago. Procura o posto V, depois de passares as vitrinas e desceres a escada, à direita. Executa.</p>			
Posto VI		Máximo – 100 pontos	<input type="text"/>
		Incompleta – < 100 pontos	<input type="text"/>
		Errada – 0 pontos	<input type="text"/>
		Recusa – (-20 pontos)	<input type="text"/>
		Não passagem – (-50 pontos) (Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)	<input type="text"/>
Assinatura _____			

<p>Pav. B , FQ – Prepara-te para outra viagem: do Átomo até ao Cosmos. Procura o posto VII .</p>			
Posto VII		Máximo – 100 pontos	<input type="text"/>
		Incompleta – < 100 pontos	<input type="text"/>
		Errada – 0 pontos	<input type="text"/>
		Recusa – (-20 pontos)	<input type="text"/>
		Não passagem – (-50 pontos) (Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)	<input type="text"/>
Assinatura _____			

3

Pav. C – matemática- Com os pés novamente na Terra, segue em frente no teu percurso. Tens o posto VIII e Joga com os números.		
Posto VIII		Máximo – 100 pontos Incompleta – < 100 pontos Errada – 0 pontos Recusa – (-20 pontos) Não passagem – (-50 pontos) <small>(Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)</small> Assinatura _____

Pav. D – História Regressa ao passado... onde costumavas comer Resolve este enigma no posto IX		
Posto IX		Máximo – 100 pontos Incompleta – < 100 pontos Errada – 0 pontos Recusa – (-20 pontos) Não passagem – (-50 pontos) <small>(Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)</small> Assinatura _____

Biblioteca -Segue a tua viagem. Chiu...entra no mundo dos livros. Faz as tarefas que te são pedidas. Chegaste à derradeira etapa. Entrega o teu guião devidamente preenchido. Boa sorte!		
Posto X		Máximo – 100 pontos Errada – 0 pontos Recusa – (-20 pontos) Não passagem – (-50 pontos) <small>(Falta da assinatura corresponde à não passagem pelo posto)</small> Assinatura _____

Anexo XIII – Planificação da atividade “Torga Paper”

Atividade: Torga Paper						
Tipo de jogo: Treino e estratégia						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
Toda a população escolar do 3º ciclo do ensino básico.	As aprendizagens abordadas em aula, por cada um dos anos, até à data da realização da atividade.	Informação e comunicação;	Os alunos, durante a atividade, devem ser capazes de manter uma comunicação eficaz entre a equipa para que possam responder às perguntas da melhor forma e ganhar pontos na atividade;	Aprender a conhecer	Os alunos devem identificar oportunidades de aprendizagem em atividades lúdicas, encarando-as como algo sério e valioso para a sua aprendizagem;	A atividade é constituída por doze postos de várias disciplinas nos quais os alunos deverão responder a perguntas de forma a ganharem pontos. No final, a equipa com mais pontos vence a atividade.
		Raciocínio e resolução de problemas;	A atividade coloca aos alunos diversos problemas que estes deverão resolver em equipa. Além das perguntas em cada posto, existe ainda a	Aprender a conviver	A atividade, tal como as restantes praticadas em grupo, permite aos alunos desenvolver a relação com os colegas e, assim, aprender a conviver com opiniões contrárias e a respeitar as	
		Relacionamento Interpessoal	<p>dificuldade de saber qual a próxima paragem através de pistas dadas no guião.</p> <p>A atividade proposta e os desafios por ela colocados constituem uma oportunidade para os alunos desenvolver as relações com os seus pares.</p>		diferenças de cada um.	

Anexo XIV- Planificação da aula na qual foi realizada a atividade “Kahoot. Os imperadores romanos”

Turma 10K	Sumário: - O poder dos Imperadores Romanos							
Data: 18/3/2019								
Domínio	Conteúdo	Recursos	Tarefa	Objetivo	Aprendizagens essenciais	Avaliação	Competências do P.A a desenvolver	Tempo
O Mundo Romano no Apogeu do Império	Triunviratos e consolidação do poder Imperial	Ficha de trabalho	Leitura da ficha e resolução dos exercícios	Explicar a passagem da República ao Império Romano	Caracterizar o poder imperial acentuando o seu estatuto sagrado e o controlo exercido sobre as instituições políticas; Caracterizar o poder Imperial Consolidação de aprendizagens	Empenho e desempenho na realização da ficha; Comportamento; Empenho;	Linguagens e textos Informação e comunicação Informação e comunicação; Relacionamento interpessoal;	45 min
	O poder dos imperadores	Ficha de trabalho	Leitura da ficha e resolução dos exercícios					
	Triunviratos e consolidação do poder Imperial; O poder dos Imperadores	Kahoot	Realização do jogo com toda a turma					
						Aplicação das aprendizagens; Interação com os colegas e trabalho de equipa.	Saber científico, técnico e tecnológico;	
Bibliografia utilizada: Grimal, Pierre, História de Roma, Barcelona, Paidós, 2005. Beard, Mary, SPQR Uma História de Roma Antiga, São Paulo, Planeta, 2017 Costa, Alice, GAGO, Marília, MARINHO, Paula, Horizonte da História, Lisboa, Texto Editora, 2013								

Anexo XV – Jogo “Kahoot. Os imperadores romanos”

A que mar os romanos chamavam de *mare nostrum*?

106

0 Answers

Skip

Mar Mediterrâneo

Mar Adriático

Mar Negro

Mar Vermelho

A que mar os romanos chamavam de *mare nostrum*?

Next

1

0

0

0

Show media

End game

Mar Mediterrâneo ✓

Mar Adriático

Mar Negro

Mar Vermelho

Quantas formas de governo teve Roma?



109

Kahoot!

Skip

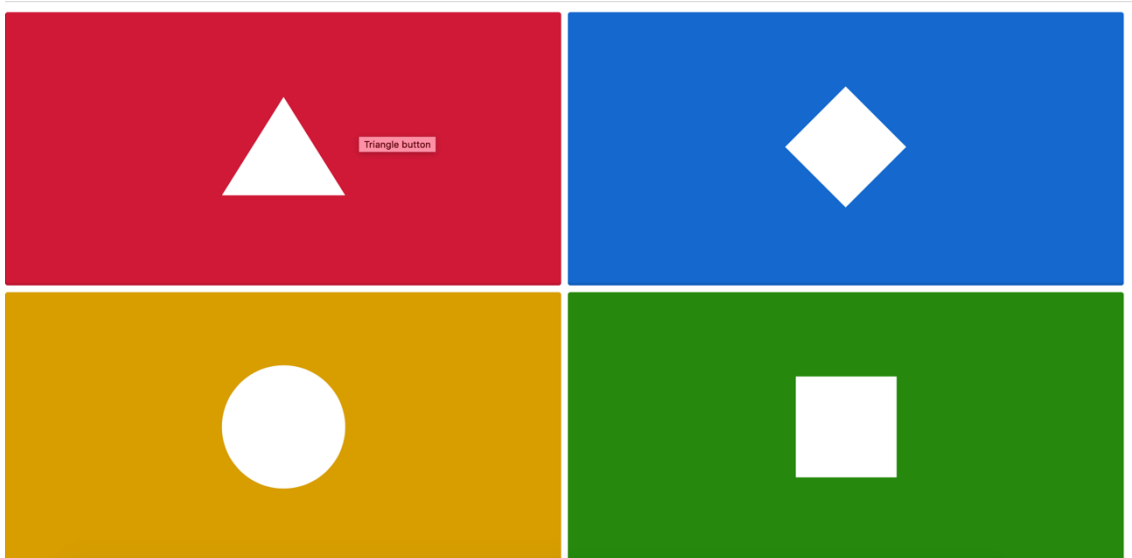
0
Answers

▲ 1

◆ 3

● 2

■ 4



Das 4 opções, qual delas **NÃO** era uma forma de integrar os povos conquistados no Império?



109

skip

0
Answers

▲ As tropas romanas	◆ A cidadania Romana
● O latim	■ O Vaticano

Anexo XVI – Planificação da atividade: “Kahoot. Os imperadores romanos”

Atividade: Kahoot. Os imperadores romanos						
Tipo de jogo: Aprofundamento						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
7º	O Império Romano	Informação e comunicação;	A atividade, realizada a pares, deve promover nos alunos o desenvolvimento da comunicação com os colegas para que sejam bem-sucedidos no jogo;	Aprender a conhecer;	Os alunos devem identificar oportunidades de aprendizagem m atividades lúdicas encarando-as como algo sério e valioso para a sua aprendizagem;	A turma será dividida em pares e cada par ocupará um computador que utilizará para jogar. No fim do jogo, a dupla com mais pontos ganha.
		Raciocínio e resolução de problemas;	A atividade induz nos alunos problemas não só relacionados com a matéria, mas também de índole tecnológica que deverão resolver com o seu par;	Aprender a conviver	Na atividade, os alunos devem desenvolver a capacidade de aprenderem a conviver e respeitar-se mutuamente, quer o seu colega de equipa, quer os colegas de equipas adversárias.	
		Relacionamento Interpessoal	A atividade proposta constitui uma			
			oportunidade para que os alunos aprendam a relacionar-se, a respeitar a opinião do seu par e desenvolverem a sua capacidade de trabalhar em equipa.			

Anexo XVII – Plano da aula na qual foi realizada a atividade “A vida em Roma”


Ano: 7º Turma: D Data: 25/2/2019		Sumário: A vida quotidiana no Império Romano: lazer, habitação, higiene, vestuário e alimentação.						
Domínio	Conteúdo	Recursos	Tarefas	Objetivos	Competências do P. A	Avaliação	Aprendizagens essenciais	Tempo
O Mundo Romano no Apogeu do Império	Os grupos sociais do Império Romano	Ficha acerca dos grupos sociais romanos	Os alunos completarão a ficha com recurso ao manual;	Identificar e caracterizar os grupos sociais do Império Romano;	Informação e comunicação; Linguagens e textos;	Empenho na realização da tarefa;	Reconhecer os contributos da civilização romana para o mundo contemporâneo;	
	A vida quotidiana no Império Romano	5 fichas com as temáticas: alimentação, lazer, habitação, higiene, vestuário e alimentação;	Após a turma ser dividida em seis grupos, cada grupo ficará com uma temática e respetiva ficha que terá documentos para interpretação e perguntas para responder;	Identificar e explicar os aspetos relativos a cada uma das temáticas;	Informação e comunicação; Linguagens e textos; Relacionamento Interpessoal;	Comportamento; Empenho; Interação com os colegas e trabalho de equipa;		
	A vida quotidiana no		Após a realização da ficha, cada	Identificar, através da	Informação e comunicação;			
	Império Romano	N/A	grupo deverá apresentar à turma o seu tema e as aprendizagens efetuadas	apresentação dos colegas, os aspetos mais relevantes de cada temática;	Relacionamento interpessoal;	Capacidade de síntese; Conhecimento do tema; Postura;		
	Vida quotidiana no Império Romano	Quiz	No fim de todas as apresentações, será realizado um quiz com perguntas acerca de todas as temáticas. A turma com mais respostas corretas, vence.	Consolidação das aprendizagens.	Relacionamento interpessoal; Informação e comunicação.	Postura; Empenho; Aplicação das aprendizagens.		
90 min								

Anexo XVIII – Planificação da atividade: “A vida em Roma”

Atividade: A vida em Roma						
Tipo de jogo: Construção, treino e aprofundamento						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
7º	A vida quotidiana no Império Romano	Linguagens e textos; Raciocínio e resolução de problemas	Na primeira fase do projeto os alunos devem ser capazes de documentos que estão nas fichas fornecidas pelo docente e responder às perguntas colocadas com base na informação que deles tiraram; Os alunos, ao longo da atividade, devem ser capazes de desenvolver os vários problemas que aparecerão: ao nível da interpretação documental, de	Aprender a conhecer; Aprender a conviver;	Os alunos devem aprender a identificar oportunidades de aprendizagem nas atividades lúdicas encarando-as como algo sério e valoroso para a sua aprendizagem. O trabalho em grupo deve fornecer aos alunos a oportunidade para aprenderem a conviver com os seus colegas, respeitando as suas diferenças e opiniões.	Os alunos serão divididos em grupos e cada grupo ficará com uma temática: alimentação, habitação, lazer, higiene ou vestuário. Cada temática terá uma ficha com pequenos documentos que cada grupo terá de interpretar para responder às perguntas que serão colocadas pela ficha. No final, deverão apresentar o seu trabalho à turma.
		Informação e comunicação	consenso grupal, de planeamento da apresentação e ainda da realização do quiz. A atividade permite aos alunos não só trabalhar informação através da ficha fornecida inicialmente, mas também treinar a comunicação, quer intragrupal com a resposta às perguntas da ficha e a sua discussão entre os grupos, mas também na apresentação aos restantes colegas da turma.	Aprender a ser	Este tipo de trabalho de grupo fornece aos alunos a oportunidade de desenvolverem a sua capacidade de discernimento e responsabilidade pessoas através da divisão de tarefas que todos têm de cumprir.	A última fase corresponde à realização de um quiz com perguntas formuladas pelos alunos

		Relacionamento Interpessoal	A atividade, toda ela realizada em grupo, permite aos alunos relacionarem-se com os colegas para que criem dinâmicas de trabalho em equipa e aprendam a respeitar a opinião dos colegas, bem como as diferenças entre todos.			
		Desenvolvimento pessoal e autonomia	Um trabalho de grupo de carácter extenso fornece aos alunos a oportunidade de desenvolverem a sua autorregulação, a sua autonomia e a sua capacidade de resolverem problemas por si próprios, uma vez que deve existir			
			uma divisão de tarefas.			

Anexo XIX – Fichas da atividade: “A vida em Roma”

Escola Secundária Miguel Torga	
Ficha de trabalho: alimentação e vestuário no Império Romano	
Turma: 7ºD	Professor: Rui Escalinha
	

Grupo I

Responda às questões abaixo **tendo por base os documentos fornecidos e as páginas 90 e 91 do manual**

1- Leia atentamente os seguintes documentos:

Documento 1 – O pão

“O trigo dá ao corpo os nutrientes de que precisa, mesmo com uma porção pequena. É através dele que se fazem os vários tipos de pães. Variam na cor e na textura, consoante a moagem dos cereais. Uns são mais ricos em nutrientes do que outros. Toda a gente come pão, mas ele é importante especialmente para os mais pobres, que não têm posses para comer carne ou peixe”

Galeno, O poder da comida 1 (adaptado)

Documento 2 – A importância das papas

“Existem várias maneiras de fazer papas de cevada: os gregos mergulhavam a cevada em água e deixavam-na a secar durante a noite. No dia seguinte, passavam-na no fogo e moíam-na no moinho. Os romanos queimavam a cevada sem a mergulharem em água e depois moíam-na de forma muito fina. De qualquer maneira, depois deste processo mistura-se a cevada com linho, coentros e sal para fazer a papa”.

Plínio, História Natural (adaptado)

Documento 3 – A importância do vinho e das frutas

O melhor vinho é o Arosiano. Tem três tipos: um é mais seco, outro mais doce e o último é uma mistura dos dois. As vantagens do vinho são ajudar à digestão e melhorar a qualidade do sangue, mas apenas se for vinho de boa qualidade.

A uva também é apreciada como fruta, tal como os figos.

Ateneu, Sofistas ao Jantar (adaptado)

Documento 4 – A carne e o peixe

“A carne de porco é a mais nutritiva de todas. Depois dela é a carne de cabra. As carnes que sabem pior são as de urso, de camelo e de burro. Já o peixe é bastante apreciado

Plínio, História Natural (adaptado)

Documento 5- A alimentação no Império Romano

“Apesar do grande número de receitas apresentadas, a autora refere que em 90% delas está presente o molho de peixe fermentado, *liquamen* ou *garum* – o que parece indicar que mesmo pratos diferentes poderiam ter sabor semelhante. Ervas aromáticas e azeite também eram muito utilizadas para temperar a comida.”

A alimentação no Império Romano *in* Público (adaptado)

Normal Sem Espaço... Título 1

1.1- Tendo em conta os documentos, que semelhanças e diferenças encontram na alimentação no Império Romano em relação à alimentação na atualidade?

1.2- Tendo em conta os documentos, quais eram os alimentos e temperos mais importantes para os romanos?

1.3- Qual a diferença na alimentação dos mais ricos e dos mais pobres no Império Romano?

Grupo II - Deverão agora preparar uma pequena apresentação para a turma acerca do tema: a alimentação no Império Romano. Deverão explicar:

1- Deverão preparar a apresentação deste tema para a turma explicando:

- Quais os alimentos mais importantes no Império Romano
- Como os romanos temperavam a comida
- Quais as diferenças na alimentação entre os mais ricos e os mais pobres no Império Romano
- Se há semelhanças e diferenças entre a alimentação no Império Romano e nos dias de hoje e quais são



Responda às questões abaixo **tendo por base os documentos fornecidos e as páginas 90 e 91 do manual**

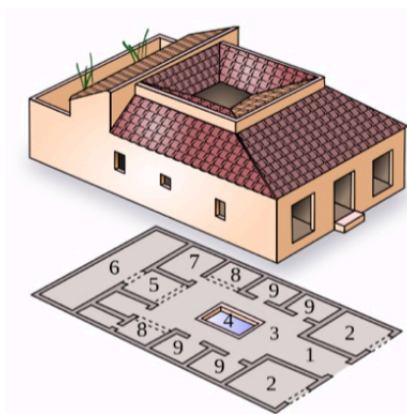


Figura 1 – Domus Romana

Legenda:

- 1- Entrada da casa
- 2- Oficina
- 3- Átrio
- 4- Cisterna (acumulava a água era depois utilizada nas tarefas domésticas)
- 5- Escritório
- 6- Horta
- 7- Sala de jantar
- 8- Dispensa
- 9- Quartos



Figura 2 – Insula Romana

Legenda:

- 1- Parte de baixo da insula, feita de pedra
- 2- Parte de cima da insula, feita em madeira
- 3- Os quartos de cima eram os mais baratos uma vez que o risco de incêndio era maior e que os incêndios eram frequentes
- 4- Lojas e oficinas de artesãos
- 5- As insulas não tinham água potável. Assim, a água tinha de ser retirada de fontes.

Grupo I

1.1 – Na vossa opinião, que casa tinha melhores condições? A domus ou a ínsula?

1.2 – Na vossa opinião, que grupo social vivia nas domus? E nas ínsulas?

1.3- Justifiquem a resposta anterior

1.3 – Que semelhanças encontram entre as habitações da Roma Antiga e as atuais?

Área do Gráfico

Grupo II – Deverão agora preparar uma pequena apresentação para a turma acerca do tema: a habitação no Império Romano. Deverão explicar:

- O que é a Domus
- Quem habitava na Domus
- Que partes constituíam a Domus
- O que é a ínsula
- Quem habitava na ínsula
- Explicar a imagem da ínsula
- Analisar as imagens e dizer se as habitações romanas têm semelhanças com as atuais.

Grupo II - Deverão agora preparar uma pequena apresentação para a turma acerca do tema: a habitação no Império Romano. Deverão explicar:

1- Deverão preparar a apresentação deste tema para a turma explicando:

- O que são as termas romanas
- Que salas compunham as termas romanas
- Ao que se podem comparar as termas romanas hoje em dia
- Apresentar o documento 3 e explicar a imagem
- Explicar que grupo social utilizava as casas de banho do documento 3



Responda às questões abaixo **tendo por base os documentos fornecidos e as páginas 90 e 91 do manual**

Grupo I

Ludis circensis – Jogos de circo:

Documento 1 – Circo Romano



Documento 2- Quadrigas



As quadrigas eram corridas de cavalos que decorriam no circo

Jogos scaenici – Jogos de teatro

Documento 3 – Teatro Romano



Ludi Gladiatorii – Jogos de gladiadores

Documento 4 – Anfiteatro romano



Documento 5 – Luta de gladiadores



As lutas de gladiadores
decorriam no anfiteatro
onde combatiam homens
contra homens ou ainda
homens contra animais

1.1 – De acordo com os documentos, quais são os três tipos de jogos existentes no Império Romano?

1.2- Onde se desempenhavam cada um desses tipos de jogos?

1.3- A que tipo de jogo correspondem as quadrigas? E as lutas de gladiadores?

1.4- Que semelhanças e diferenças encontram entre os jogos romanos e os jogos gregos?

1.5 – Que semelhanças encontram entre as atividades de lazer do Império Romano e as atividades de lazer na atualidade?

Grupo II - Deverão agora preparar uma pequena apresentação para a turma acerca do tema: o lazer no Império Romano. Deverão explicar:

1- Deverão preparar a apresentação deste tema para a turma explicando:

- Quais são os tipos de jogos que há
- Mencionar uma atividade de cada tipo de jogo e o local onde decorria
- Referir as semelhanças e diferenças entre as atividades de lazer no Império Romano e na Grécia
- Referir quais as semelhanças entre as atividades de lazer no Império Romano e nos dias de hoje



Grupo I

Responda às questões abaixo **tendo por base os documentos fornecidos e as páginas 90 e 91 do manual**

Documento 1- Planta de termas romanas



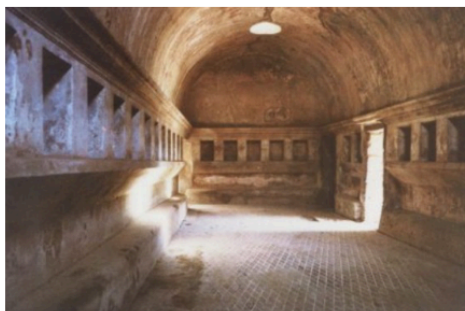
Espaçamento entre Linhas e

Documento 2- O ruído das termas

“Imagina todas as espécies de vozes enquanto os desportistas treinam e se exercitam. Ouço gritos! Existem pessoas a cantar no banho e a apreciar a sua própria voz e ainda quem se atire para a piscina salpicando tudo à sua volta. Depois temos vendedores de patés e todo o tipo de mercadorias”.

Séneca, Cartas a Lucílio, VI (adaptado).

Documento 3 – Vestiários das termas de Pompeio, Itália



Documento 4 – Casa de banho pública do Império Romano



1.1- Tendo em conta os documentos, as termas romanas fazem-vos lembrar algo existente hoje em dia? O quê?

1.2- O que são, para vocês, as termas romanas?

1.2- Perante os documentos, consideram que os romanos valorizam tanto a atividade física quanto os gregos? Justifiquem.

1.3- Na vossa opinião, a casa de banho pública representada no documento 3 era utilizada por que grupo social? Justifiquem.

Grupo II - Deverão agora preparar uma pequena apresentação para a turma acerca do tema: a habitação no Império Romano. Deverão explicar:

1- Deverão preparar a apresentação deste tema para a turma explicando:

- O que são as termas romanas
- Que salas compunham as termas romanas
- Ao que se podem comparar as termas romanas hoje em dia
- Apresentar o documento 3 e explicar a imagem
- Explicar que grupo social utilizava as casas de banho do documento 3

Grupo I

Responda às questões abaixo **tendo por base os documentos fornecidos e as páginas 90 e 91 do manual**

Limites

Homens -

Documento 1 – Toga Romana



Os romanos utilizavam a toga no seu dia-a-dia. Contudo, Existiam togas para várias idades e ocasiões. Os homens adultos Utilizavam uma túnica de lã branca. Os magistrados e as crianças Utilizavam uma toga branca com um risco púrpura. Por fim, os Pobres e criminosos utilizavam uma toga escura.

Documento 2 – Túnica Romana



Por baixo da toga, os romanos utilizavam a túnica. Tal como acontecia com a toga, a cor variava consoante a posição social da pessoa que a utilizava.

Mulheres-

Documento 3 – Stola e Palla Romans



STOLA

PALLA

As mulheres romanas utilizavam a stola, uma peça que as cobria da cintura para cima e também a palla, que lhes cobria o resto do corpo.

1.1- Comparando os documentos 1,2 e 3 com a imagem 15 da página 67 do manual, acham que a roupa dos gregos é semelhante à dos romanos? Justifiquem.

1.2- Na vossa opinião, qual era o motivo pelo qual a cor da toga dos romanos variava consoante o grupo social de cada um?

Grupo II - Deverão agora preparar uma pequena apresentação para a turma acerca do tema: o vestuário no Império Romano. Deverão explicar:

1- Deverão preparar a apresentação deste tema para a turma explicando:

- Qual a roupa dos homens no Império Romano, utilizando as imagens
- Referir que a cor da toga variava consoante o grupo social da pessoa
- Qual a roupa das mulheres no Império Romano, utilizando as imagens

Anexo XX – Quiz: a vida quotidiana no Império Romano

Quiz: a vida quotidiana no Império Romano

TURMA: 7ºD

Alimentação

- ▶ 1- Quais os alimentos mais importantes no Império Romano?

Alimentação

- ▶ 2- O que comiam os mais pobres?

Alimentação

Alimentação

- ▶ 3- O que comiam os mais ricos?

Alimentação

Habitação

- ▶ 4- Qual a casa com melhores condições? A domus ou a ínsula?

Alimentação

Habitação

- ▶ 5- Os mais ricos viviam na domus ou na ínsula?

Habitação

Habitação

- ▶ 6- Qual das habitações é mais parecida com a que temos hoje em dia?

Lazer

- ▶ 7- Quantos tipos de jogos existiam no Império Romano?

Lazer

- ▶ 8- Quais eram os tipos de jogos do Império Romano?

Lazer

- ▶ 9- O que eram as quadrigas?

Higiene

- ▶ 10 – Para que serviam as termas romanas?



Higiene

- ▶ 11- Quem usava as casas de banho públicas no Império Romano?



Higiene

- ▶ Quem valorizava mais a atividade física? Os romanos ou os gregos?



Vestuário

- ▶ 13- Quais as principais peças do vestuário romano masculino?



Vestuário

- ▶ 14- Quais as principais peças do vestuário romano feminino?



Vestuário

- ▶ 15- O fazia mudar a cor do vestuário dos homens romanos?



Anexo XXI – Plano da aula na qual foram realizadas as atividades “Palavras cruzadas: o direito romano” e “Quiz: a cidadania romana”

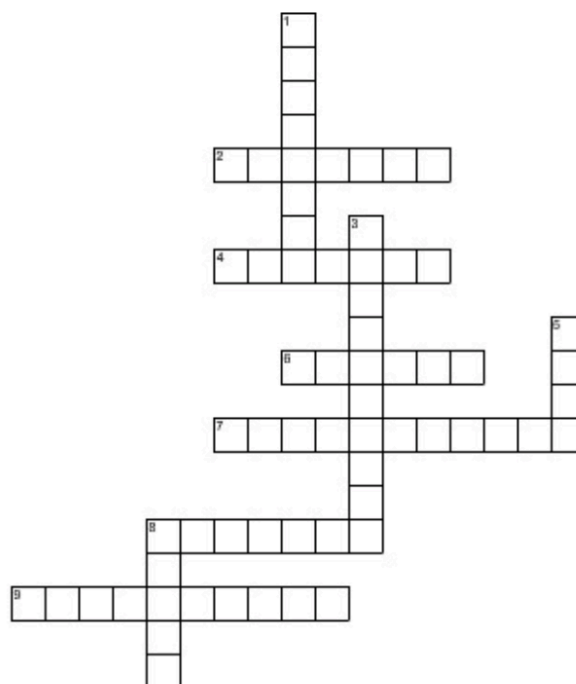
Ano: 10 Turma: K Data: 12/11/2018		Sumário: O Direito Romano: das leis orais baseadas no costume às leis escritas - Jogo de palavras cruzadas A Cidadania Romana: a expansão progressiva da Cidadania Romana aos povos conquistados pelo Império Romano – Realização de um quiz.						
Domínio	Conteúdos	Recursos	Tarefas a realizar	Objetivos	Aprendizagens essenciais	Competências do P.A	Avaliação	Tempo
Raízes Mediterrânicas da civilização Europeia – Cidade, cidadania e Império na Antiguidade Clássica	O Direito Romano – Do direito com base no costume às leis escritas. Direito público e direito privado	Jogo de palavras cruzadas em grupo; Páginas 66, 67 e 68 do manual;	Realização, em grupos, do jogo construído pelo docente com consulta do manual como ponto de partida; Diálogo com os alunos no fim do jogo para consolidação de ideias	Compreender a passagem das leis verbais com base no costume às leis escritas que encontram as suas raízes na Lei das Doze Tábuas; diferenciar o Direito Público do Direito Privado; Relacionar a acumulação de leis escritas ao longo de vários séculos com a criação do Código de Justiniano	Justificar a extensão do direito de cidadania romana enquanto processo de integração; Analisar a relevância do legado político e cultural clássico para a civilização ocidental, nomeadamente ao nível da administração, da língua, do direito, do urbanismo, da arte e da literatura;	Linguagens e textos; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Relacionamento interpessoal;	Comportamento; Empenho; Capacidade de tratamento de informação; Capacidade de resolver os problemas colocados pelo jogo; Interação com os colegas e trabalho de equipa;	
	A progressiva extensão da cidadania Romana	Quiz organizado pelo docente;	Realização, em grupos, do jogo construído pelo docente. Após exposição dialogada, os alunos deverão responder às perguntas do quiz	Explicar de que forma poderia ser obtida a cidadania romana ao longo dos séculos; entender a expansão progressiva da cidadania romana aos povos dominados; compreender o papel do Imperador Caracala para a extensão da cidadania a todos os	Justificar a extensão do direito de cidadania romana enquanto processo de integração;	Relacionamento interpessoal; Informação e comunicação;	Comportamento; Participação oral; Correta aplicação das aprendizagens; Interação com os colegas e trabalho de equipa.	90 min

Anexo XXII – Planificação da atividade: “Palavras cruzadas: o direito romano”

Atividade: Palavras cruzadas: o direito romano						
Tipo de jogo: construção						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
10º	O direito romano	Linguagens e textos; Relacionamento Interpessoal	Os alunos, ao utilizar o manual como apoio á realização do jogo, deverão desenvolver a capacidade de interpretação de textos e documentos. Uma vez que se trata de um jogo realizado em grupo, os alunos deverão complementar-se uns aos outros de modo a atingir o objetivo final. Deverão ainda desenvolver as suas relações com os colegas e	Aprender a conhecer; Aprender a conviver	Os alunos devem aprender a identificar oportunidades de aprendizagem nas atividades lúdicas, encarando-as como algo sério e valoroso para a sua aprendizagem. Os alunos deverão completar a atividade desenvolvendo a sua capacidade de trabalhar em equipa, aceitando os seus colegas de grupo, as suas opiniões e as suas diferenças.	Os alunos, a partir da leitura e análise do manual, devem completar o jogo de palavras cruzadas que servirá como motivação para a exposição oral que se seguirá. Quem completar o jogo primeiro, sairá vencedor.
			aprender a respeitar os seus pares, bem como as diferenças existentes entre todos.			

Anexo XXIII – Jogo de palavras cruzadas: o direito romano

O Direito Romano



Horizontal

Vertical

2. Direito que regula as instituições e as relações entre o Estado e os cidadãos
4. No que era baseada a lei antes de ser escrita
6. Fonte do direito romano
7. Fonte do direito romano
8. Direito que regula as relações entre os cidadãos
9. Principal característica das leis romanas, que se mantém até hoje

1. Primeiro conjunto de Leis em Roma
3. Código que compilou todas as leis escritas ao longo dos séculos
5. Fonte do direito romano
8. Quem reivindicou que as leis fossem escritas e iguais para todos

Anexo XXIV -Planificação da atividade: “Quiz: a cidadania romana”

Atividade: Quiz: a cidadania romana						
Tipo de jogo: construção						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
10º	A cidadania romana	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p>	<p>A realização da atividade em grupos deve permitir aos alunos desenvolver a capacidade de comunicar com os colegas e com o docente;</p> <p>A relação criada durante o jogo e o consenso necessário entre a equipa são elementos que propiciam o desenvolvimento da capacidade de se relacionarem com os colegas, respeitando sempre a opinião</p>	<p>Aprender a conhecer;</p> <p>Aprender a conviver;</p>	<p>Os alunos devem aprender a identificar oportunidades de aprendizagem nas atividades lúdicas, encarando-as como algo valioso para a sua aprendizagem.</p> <p>Os alunos deverão aprender a conviver com os seus colegas de grupo, discutindo ideias e delineando estratégias, tendo sempre presente o respeito pelo outro e a aceitação das diferenças.</p>	
			e as diferenças dos mesmos.			

Anexo XXV – *Quiz*: a cidadania romana

PERGUNTA 1

Quais as duas formas de adquirir a cidadania romana?


PERGUNTA 2

Quais são os 5 direitos de um romano que possua cidadania plena? (1 ponto por cada resposta certa)



PERGUNTA 3

Qual a principal diferença entre a “cidadania plena” e a “cidadania latina”?



PERGUNTA 4

Quais os primeiros povos a ter a cidadania plena?



PERGUNTA 5

Em que ano, pela primeira vez, os romanos concederam a cidadania plena a povos das províncias?

PERGUNTA 6



Quem é
este
homem?

PERGUNTA 7

- O que fez de importante no Império Romano relativamente à cidadania?

Anexo XXVI - Planos das aulas nas quais foi realizada a atividade: “Jogo dos conceitos”

<div> <div></div> <div> <div>Ano: 10</div> <div>Turma: K</div> <div>Data: 25/1/2019</div> </div> <div> <div>Sumário:</div> <ul style="list-style-type: none"> - A península Ibérica: localização espacial e temporal até à conquista muçulmana - A Reconquista Cristã da Península Ibérica - O surgimento do condado portugalense - Jogo das cartas conceptuais </div> </div>								
Domínio	Conteúdo	Recursos	Tarefas	Objetivos	Competências do P. A	Aprendizagens essenciais	Avaliação	Tempo
O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico	A Península Ibérica: espaço e tempo;	Vídeo RTP Ensina acerca da história da Península Ibérica até ao século V; Quadro da sala;	A medida que o vídeo decorre, será discutida, com os alunos, a sucessão de acontecimentos na Península Ibérica por forma a fazer-se um esquema no quadro.	Situar a península Ibérica no espaço e no tempo, percebendo as mutações políticas por que passou ao longo dos séculos até à invasão muçulmana;	Informação e comunicação;	Contextualizar a autonomização e independência de Portugal no movimento de expansão demográfica, económica, social e	Participação oral;	
	A Península Ibérica: espaço e tempo;	Documento 5 da página 41 do manual;	Leitura e interpretação do documento;	Situar a península Ibérica no espaço e no tempo, percebendo as mutações políticas por que passou ao longo dos séculos até à invasão muçulmana;	Informação e comunicação;		Participação oral;	
		Vídeo do youtube com mapa animado	Análise do vídeo com os alunos	Identificar os avanços e	Informação e comunicação;		Participação oral;	

	O início da Reconquista Cristã;	com avanços e recuos da Reconquista;		recuos da Reconquista Cristã;	Informação e comunicação;	religiosa europeia;	Participação oral;	
	O surgimento do condado portugalense	N/A		Explicar o surgimento do condado portugalense				
	A reconquista Cristã e a formação do condado portugalense	Jogo de cartas com os alunos	Os alunos jogarão o jogo das cartas conceptuais	Consolidar as aprendizagens da aula	Informação e comunicação;		Comportamento;	90 min
					Relacionamento interpessoal;		Empenho;	
					Raciocínio e resolução de problemas.		Aplicação das aprendizagens;	
							Interação com os colegas e trabalho de equipa.	

Bibliografia utilizada:

Nicholas, David, A Evolução do Mundo Medieval, Mem-Martins, Europa-América, 1999
 Péroud, Regine, Luz Sobre a Idade Média, Mem-Martins, Europa-América, 1981
 Touchard, Jean, História das Ideias Políticas, Vol I, Mem-Martins, Europa-América, 2003

Sítiografia dos vídeos utilizados:

<http://ensina.rtp.pt/artigo/as-invasoes-barbaras-da-peninsula-iberica/>



Ano: 10 Turma: K Data: 28/1/2019		Sumário: O poder senhorial: -Tipologias de senhorios -Espaços que compõem um senhorio - Jogo das cartas conceptuais						
Domínio	Conteúdos	Recursos	Tarefas	Objetivos	Competências do P. A	Avaliação	Aprendizagens essenciais	Tempo
O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico	O exercício do poder senhorial	N/A	Diálogo com os alunos;	Estabelecer o conceito de senhorio;	Informação e comunicação;	Participação Oral;	Enquadrar os privilégios e as imunidades no exercício do poder senhorial;	
		Mapa senhorial de Portugal; Recriação animada de um senhorio medieval;	Diálogo com os alunos; Análise da animação em diálogo com os alunos;	Identificar as várias origens que um senhorio pode ter e os seus privilégios; Identificar e explicar os vários espaços que compõem um senhorio;	Informação e comunicação; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo;	Participação oral; Pensamento crítico e pensamento criativo; Participação oral; Comportamento;	Identificar/aplicar os conceitos: (...) senhorio; vassalidade; imunidade; monarquia feudal (...)	

		Jogo das cartas conceptuais	O jogo será jogado disputado pelos alunos	Consolidar as aprendizagens da aula	Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas Relacionamento interpessoal.	Empenho; Aplicação das aprendizagens; Integração com os colegas e trabalho de equipa.		90 min
--	--	-----------------------------	---	-------------------------------------	--	---	--	--------

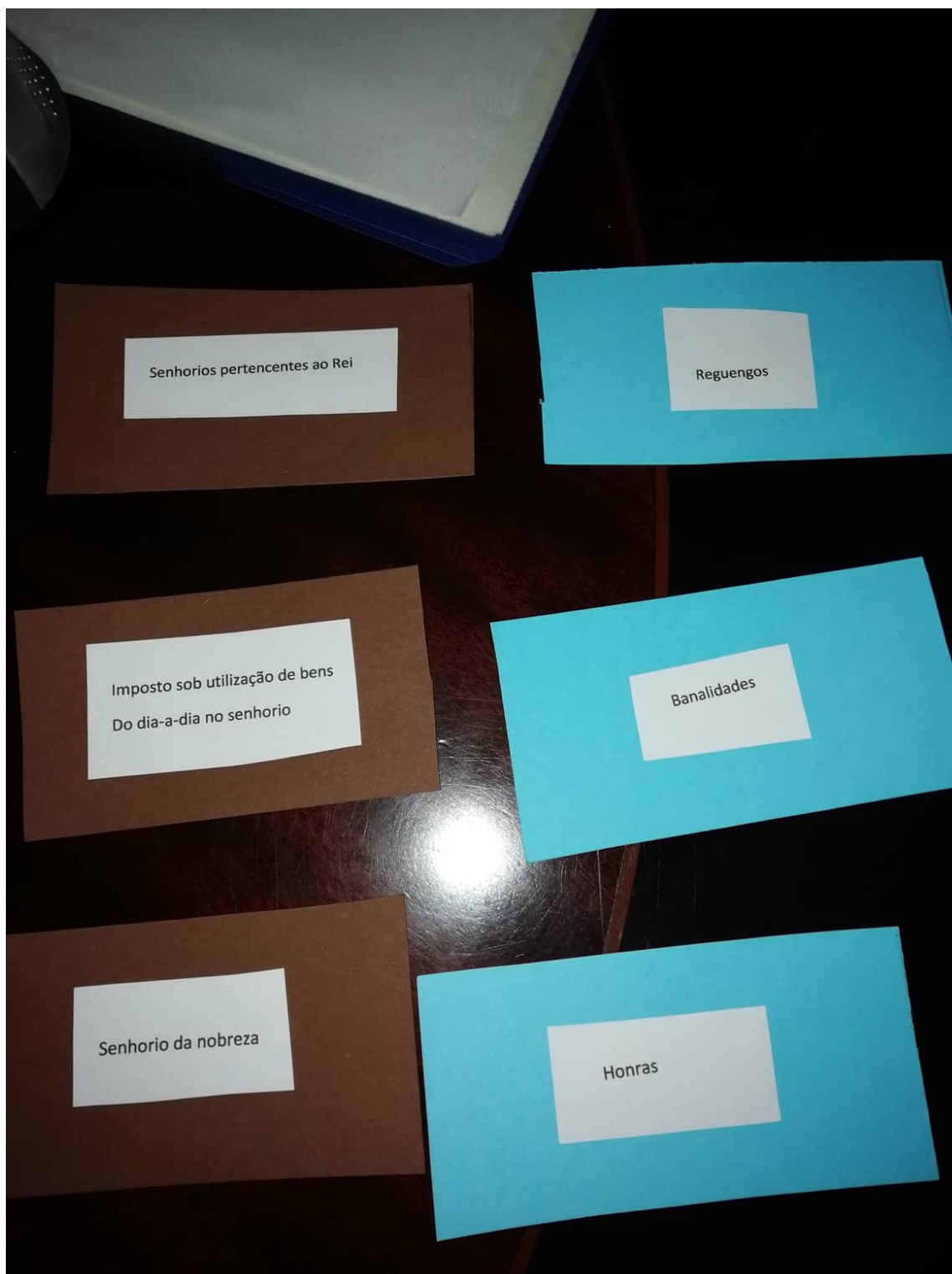
Bibliografia utilizada:

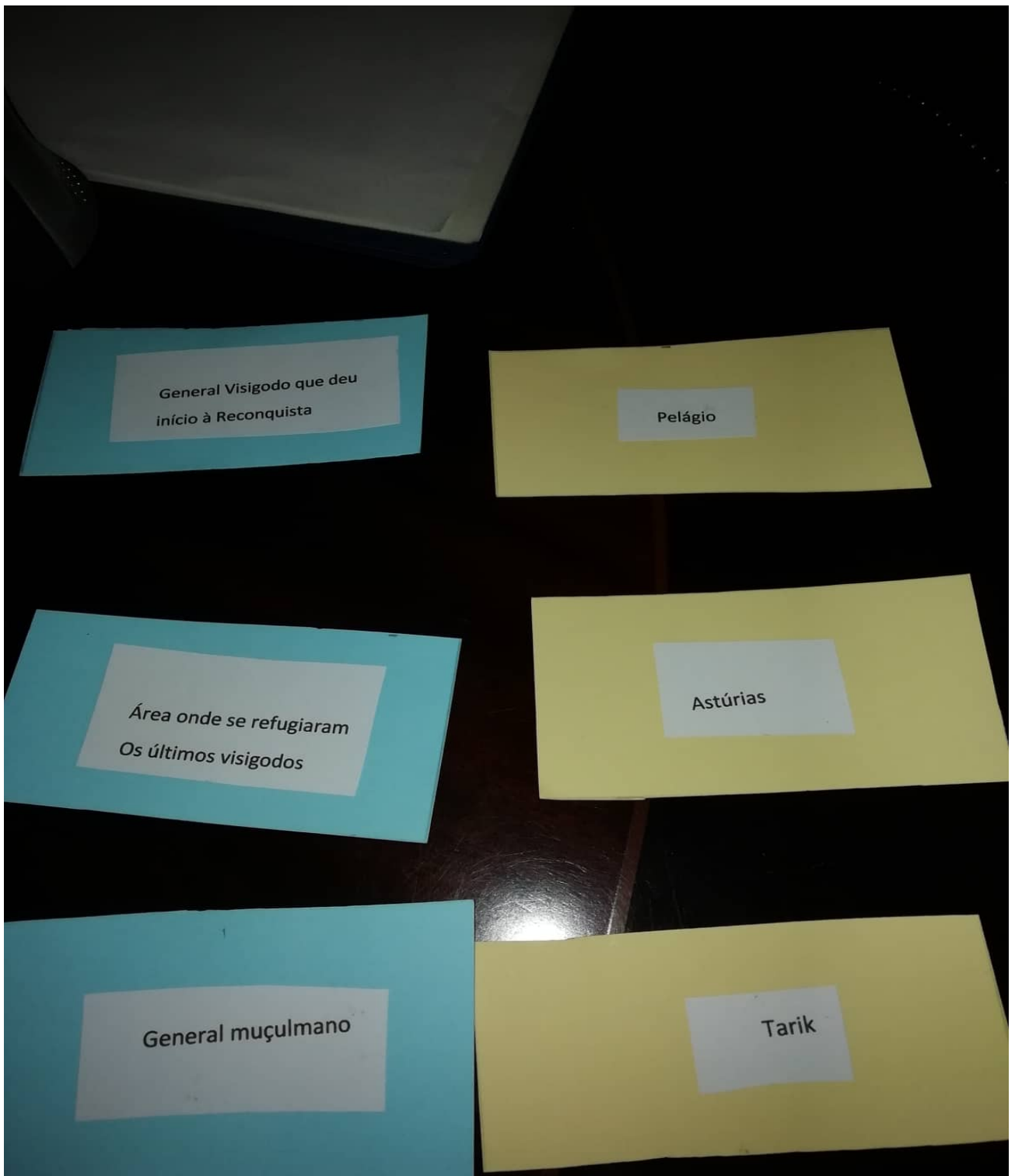
Nicholas, David, A Evolução do Mundo Medieval, Mem-Martins, Europa-América, 1999
 Péroud, Regine, Luz Sobre a Idade Média, Mem-Martins, Europa-América, 1981
 Touchard, Jean, História das Ideias Políticas, Vol I, Mem-Martins, Europa-América, 2003

Anexo XXVII – Planificação da atividade: “Jogo dos conceitos”

Atividade: Jogo dos conceitos						
Tipo de jogo: aprofundamento						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
10º	A Reconquista Cristã e o funcionamento dos senhorios medievais	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p>	<p>Os alunos, durante o jogo, devem saber comunicar de forma eficaz de modo a decidir que carta jogar para conseguirem vencer a partida, aplicando a informação relativa à disciplina.</p> <p>Os jogadores devem, durante o jogo, ter a capacidade de resolver os problemas criados quer dentro da equipa, quer criados pelo jogo;</p>	<p>Aprender a conhecer;</p> <p>Aprender a conviver;</p>	<p>Os alunos devem aprender a identificar oportunidades de aprendizagem em atividades lúdicas, identificando-as como algo sério e valoroso para a sua aprendizagem;</p> <p>A convivência entre alunos induzida pela atividade deve levá-los a aumentar as suas capacidades de relacionamento interpares e o respeito pelo próximo.</p>	<p>A turma será dividida em grupos que jogarão uns contra os outros. Cada grupo terá uma de duas coisas: conceitos ou definições.</p> <p>Cada grupo jogará à vez. Se um grupo jogar um conceito, o outro grupo terá de jogar a definição correspondente. Se acertar, ganhará um ponto. Se falhar, o outro grupo ganhará um ponto.</p> <p>O grupo com mais pontos no fim do jogo vence.</p>
		<p>Relacionamento Interpessoal;</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia</p>	<p>Os alunos devem dar resposta às suas necessidades sociais e relacionais, aprendendo também a trocar informações com os colegas respeitando as diferenças existentes;</p> <p>O aluno, ao comunicar com os colegas de grupo para o fim comum de serem bem-sucedidos no jogo, deve desenvolver a sua capacidade de pensamento e auto ação de modo a aumentar a sua autonomia.</p>			

Anexo XXVIII – Fotografias da atividade: “Jogo dos conceitos”





General Visigodo que deu
início à Reconquista

Pelágio

Área onde se refugiaram
Os últimos visigodos

Astúrias

General muçulmano

Tarik

Anexo XXIV – Plano da aula na qual foi realizado o debate interpretativo

Ano: 10º Turma: K Data: 25/2/2019		Sumário: - As várias categorias de dependentes na Idade Média: guião de trabalho - Debate interpretativo						
Domínio	Conteúdo	Recursos	Tarefas	Objetivos	Competências do P. A	Avaliação	Aprendizagens essenciais	Tempo
O espaço português – A consolidação de um Reino Cristão-Ibérico	Tipos de dependentes na Idade Média;	Guião de trabalho;	Os alunos completarão o guião de trabalho com recurso ao manual;	Identificar e caracterizar as várias categorias de dependentes na Idade Média;	Linguagens e textos;	Empenho na realização da tarefa;		
	Tipos de dependentes na Idade Média	Exposição dialogada;	Exposição dialogada com os alunos para consolidação de conhecimentos;	Identificar e caracterizar as várias categorias de dependentes na Idade Média;	Informação e comunicação;	Participação oral;		
	Tipos de dependentes na Idade Média	Debate Interpretativo;	Debate entre alunos com a turma dividida em três grupos: nobreza, clero e povo	Identificar e caracterizar as várias categorias de dependentes na Idade Média;	Informação e comunicação; Relacionamento Interpessoal;	Participação no debate; Qualidade da argumentação.		
					Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo.			

Anexo XXX – Planificação do debate interpretativo

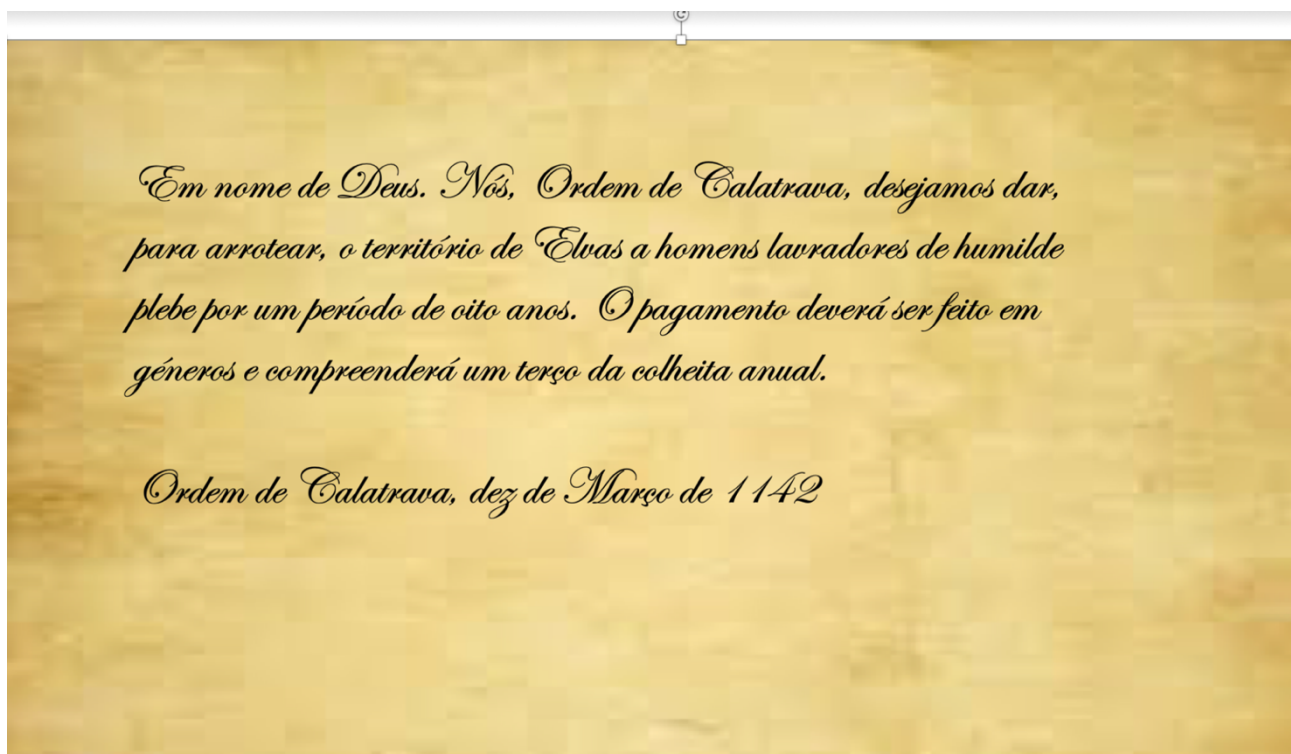
Atividade: Debate interpretativo						
Tipo de jogo: aprofundamento e estratégia						
Ano de escolaridade	Tema	Competências do Perfil do Aluno	Descritores das competências	Valores da Unesco para a Educação	Descritores de aplicação dos valores da Unesco	Descrição da atividade
10 ^º	O senhorialismo medieval	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas</p>	<p>Na atividade, os alunos devem ser capazes de, através do debate, aplicarem os conhecimentos adquiridos em aula e de os comunicarem com os seus colegas;</p> <p>Os alunos devem saber contrariar a argumentação apresentada pelos restantes grupos, resolvendo o problema com argumentos válidos de forma a ganharem o debate.</p>	<p>Aprender a conhecer;</p> <p>Aprender a conviver;</p>	<p>Os alunos devem aprender a identificar oportunidades de aprendizagem em atividades lúdicas identificando-as como algo sério e valoroso para a sua aprendizagem;</p> <p>A experiência proporcionada pelo debate deverá aumentar as suas capacidades de relacionamento interpessoal, bem como o respeito pelo próximo, pelas suas opiniões e</p>	<p>A turma será dividida em três grupos: nobreza clero e povo.</p> <p>Um emissário do Rei, personificado pelo docente, informará os vários grupos que o Rei tem uma terra que quer doar. A nobreza e o clero devem apresentar argumentos para que seja decidido pelo emissário qual dos grupos ficará com a terra.</p> <p>Por fim o grupo vencedor deverá negociar um contrato de arrendamento de</p>
		<p>Autonomia e desenvolvimento pessoal;</p> <p>Relacionamento Interpessoal;</p>	<p>Os alunos devem aplicar e desenvolver a sua capacidade de argumentação através da experiência fornecida pelo debate. Neste ambiente, serão também capazes de aumentar a sua autonomia</p> <p>Os alunos devem desenvolver a sua capacidade de relacionamento interpessoal e respeitar as opiniões e argumentos quer dos colegas do seu grupo como dos colegas dos restantes grupos.</p>		<p>diferenças entre todos.</p>	<p>terras com os camponeses do povo.</p>

Anexo XXXI – Fotografia do contrato de doação redigido pelos alunos

Eu, D. Afonso Henriques, pela graça de Deus, concedo o território de Elvas com todos os seus termos à ordem de Calatrava pelos serviços militares prestados pela conversão dos infiéis. Assim, deverão possuí-lo para sempre e continuar a difundir a fé Cristã e a defender o território de Portugal

D. Afonso Henriques, cinco de fevereiro de 1142

**Anexo XXXII – Fotografia do contrato de arrendamento redigido
pelos alunos**



Anexo XXXIII – Planos das aulas nas quais foram preparados e realizados os jogos de tabuleiro



Ano: 10º Turma: K Data: 11/2/2019	Sumário: Preparação do jogo de tabuleiro subordinado às temáticas: O país urbano e concelhio e o poder régio português						
Domínio	Conteúdo	Recursos	Tarefas	Objetivos	Competências do P. A	Avaliação	Tempo
O espaço português: consolidação de um Reino cristão Ibérico	O país urbano e concelhio; O poder régio – fator estruturante da coesão interna do Reio	Páginas 64 a 83 do manual	Os alunos dividir-se-ão em seis grupos de quatro elementos cada. Cada grupo lerá as páginas do manual e elaborará quinze perguntas e respectivas respostas sobre as páginas, sendo que cinco delas deverão incluir a interpretação de um documento;	Explicar o motivo da multiplicação do número de vilas e cidades concelhias; Identificar e caracterizar os direitos dos concelhos abrangidos pelas cartas de foral e as áreas das cidades e vilas concelhias; Explicar a organização política das vilas e	Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal;	Originalidade e pertinência das perguntas; Respostas às perguntas; Formulação correta das perguntas ao nível linguístico;	

				cidades concelhias;			90 min
<p>Bibliografia utilizada:</p> <p>Nicholas, David, A Evolução do Mundo Medieval, Mem-Martins, Europa-América, 1999</p> <p>Pérout, Regine, Luz Sobre a Idade Média, Mem-Martins, Europa-América, 1981</p> <p>Touchard, Jean, História das Ideias Políticas, Vol I, Mem-Martins, Europa-América, 2003</p>							



Ano: 10º Turma: K Data: 18/2/2019	Sumário: Preparação do jogo de tabuleiro subordinado às temáticas: O país urbano e concelhio e o poder régio português						
Domínio	Conteúdo	Recursos	Tarefas	Objetivos	Competências do P. A	Avaliação	Tempo
O espaço português: consolidação de um Reino cristão Ibérico	O país urbano e concelhio; O poder régio – fator estruturante da coesão interna do Reio	N/A	Os alunos apresentarão, em grupo, as páginas tratadas na aula anterior;	Explicar o motivo da multiplicação do número de vilas e cidades concelhias; Identificar e caracterizar os direitos dos concelhos abrangidos pelas cartas de foral e as áreas das cidades e vilas concelhias; Explicar a organização política das vilas e	Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal;	Capacidade de síntese; Conhecimento do tema; Postura durante a apresentação;	

				cidades concelhias;			90 min
Bibliografia utilizada: Nicholas, David, A Evolução do Mundo Medieval, Mem-Martins, Europa-América, 1999 Pérout, Regine, Luz Sobre a Idade Média, Mem-Martins, Europa-América, 1981 Touchard, Jean, História das Ideias Políticas, Vol I, Mem-Martins, Europa-América, 2003							



Ano: 10º Turma: K Data: 19/2/2019	Sumário: Realização do jogo de tabuleiro subordinado às temáticas: O país urbano e concelhio e o poder régio português						
Domínio	Conteúdo	Recursos	Tarefas	Objetivos	Competências do P. A	Avaliação	Tempo
O espaço português: consolidação de um Reino cristão Ibérico	O país urbano e concelhio; O poder régio – fator estruturante da coesão interna do Reio	Jogos de tabuleiro elaborados pelos alunos;	Cada grupo terá um tabuleiro e os alunos jogarão uns contra os outros;	Explicar o motivo da multiplicação do número de vilas e cidades concelhias; Identificar e caracterizar os direitos dos concelhos abrangidos pelas cartas de foral e as áreas das cidades e vilas concelhias; Explicar a organização política das vilas e	Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal;	Postura durante a realização da atividade; Conhecimento acerca da temática; Empenho durante a realização do jogo.	90 min

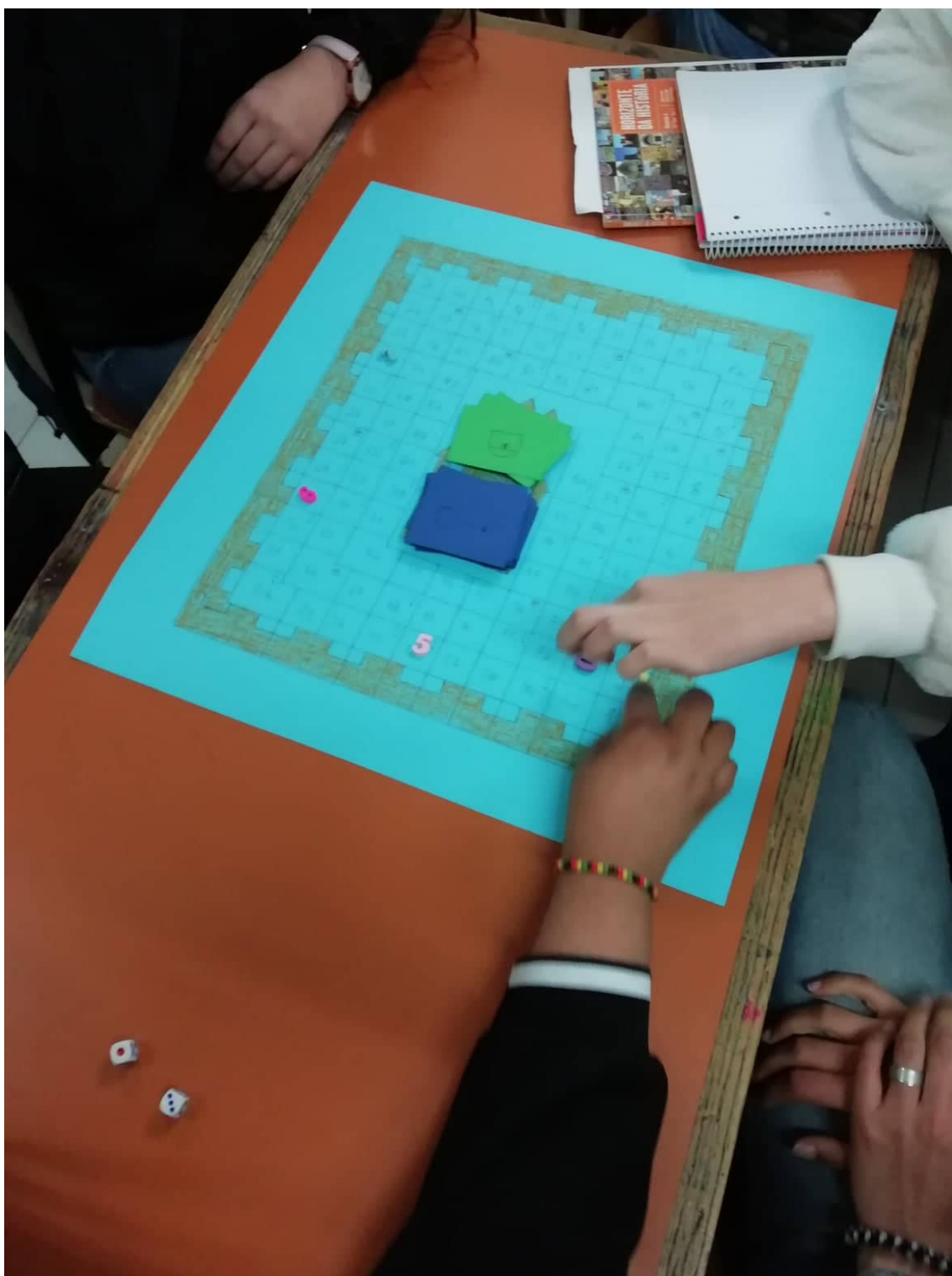
				cidades concelhias;			
Bibliografia utilizada: Nicholas, David, A Evolução do Mundo Medieval, Mem-Martins, Europa-América, 1999 Pérout, Regine, Luz Sobre a Idade Média, Mem-Martins, Europa-América, 1981 Touchard, Jean, História das Ideias Políticas, Vol I, Mem-Martins, Europa-América, 2003							

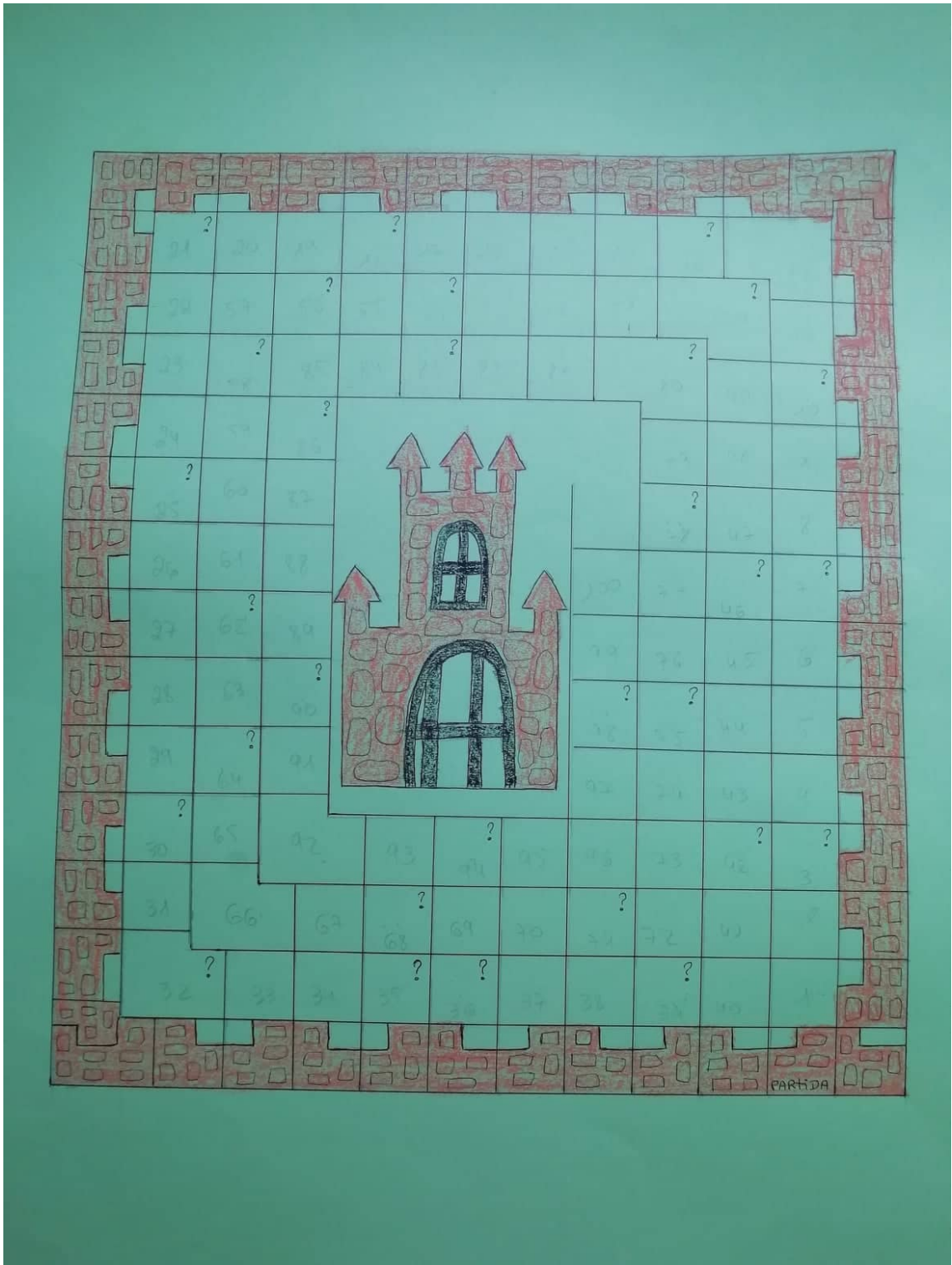
Anexo XXXIV – Planificação da atividade dos jogos de tabuleiro

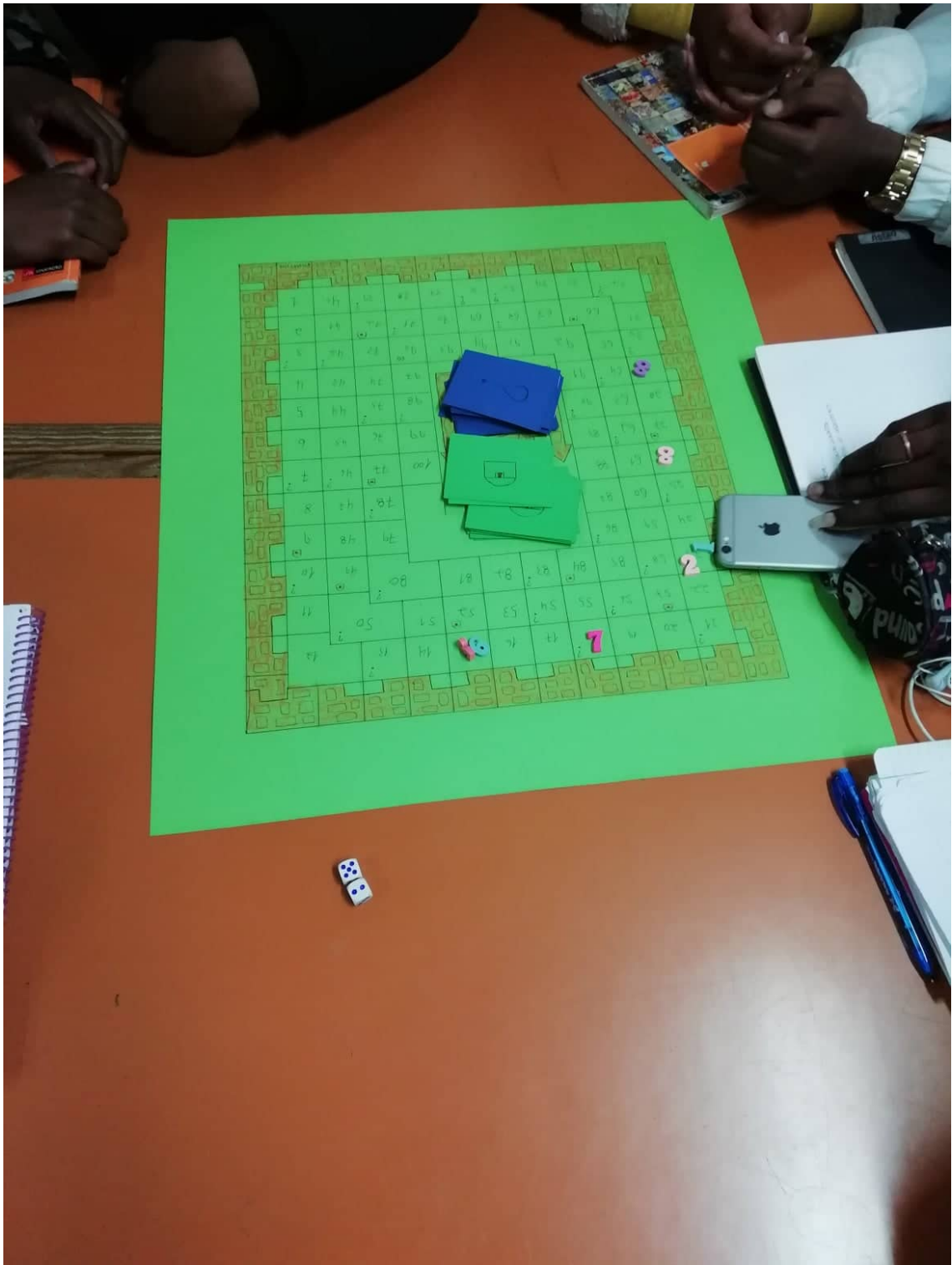
[illegible]

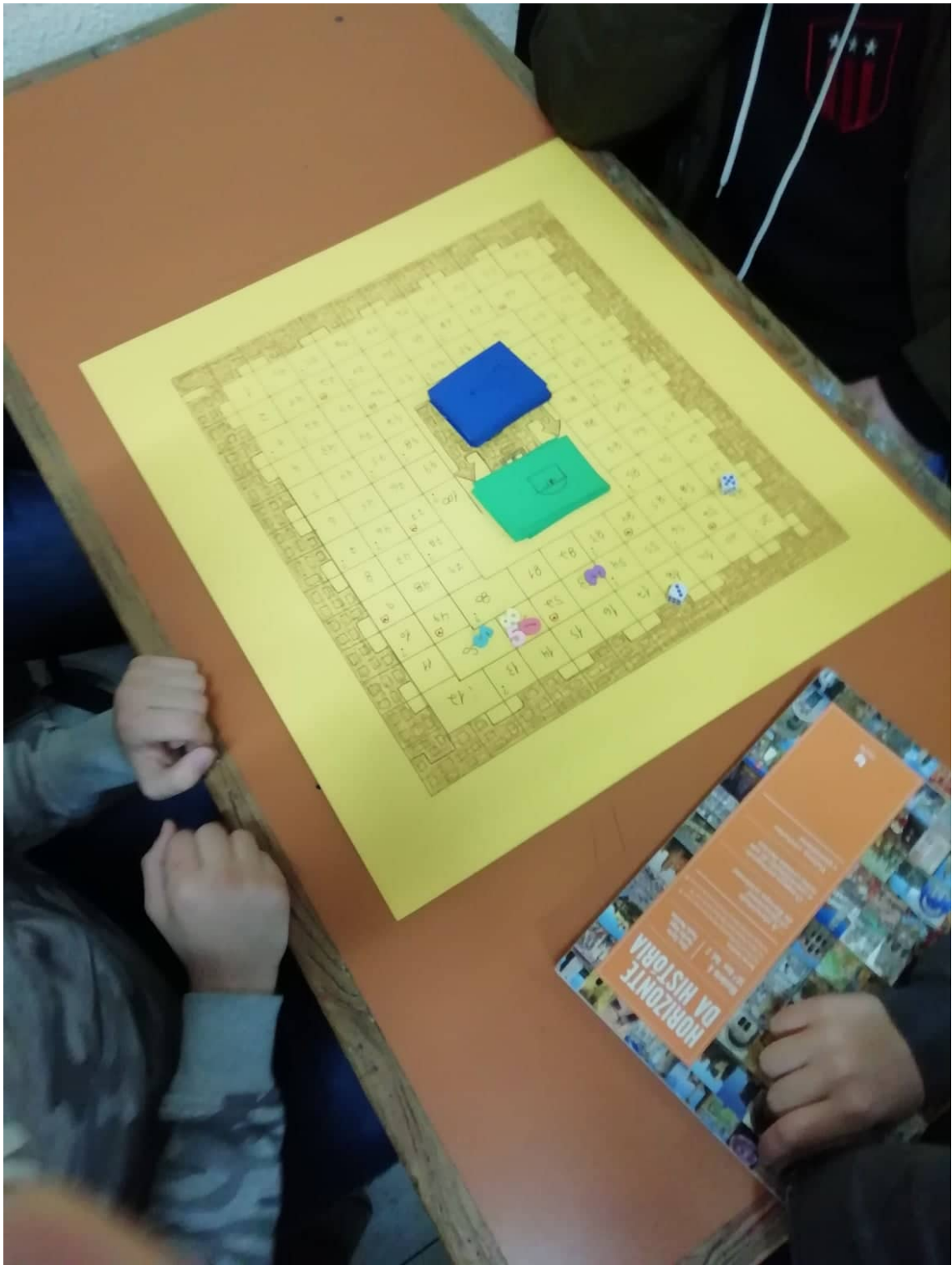
		Desenvolvimento pessoal e autonomia	Ainda que se trate de um trabalho de grupo, os alunos devem ser capazes de desenvolver competências, através do trabalho efetuado, que estimulem a sua autonomia em futuros trabalhos através da troca de experiências com os colegas e do trabalho desenvolvido no presente projeto.			
--	--	-------------------------------------	---	--	--	--

Anexo XXXV – Fotografias dos jogos de tabuleiro









Anexo XXXVI – As várias grelhas de avaliação utilizadas

Grelha de avaliação dos jogos realizados individualmente

Nome	Comportamento	Empenho	Capacidade de tratamento de informação	Capacidade de resolver os problemas colocados pelo jogo	Total

Descritores:

1:

- Postura muito negativa durante a realização da atividade, prejudicando o desenrolar da mesma;
- Ausência de empenho na realização da atividade, não querendo participar;
- O aluno não consegue tratar a informação do manual, de forma a aplicá-la no jogo das palavras cruzadas;
- O aluno não consegue resolver os problemas colocados pela atividade, nem procura ajuda para os resolver;

2:

- Postura negativa durante a realização da atividade, marcada pelo mau comportamento;
- Fraco empenho durante a realização da atividade com pouca preocupação em participar e colaborar;
- O aluno tem dificuldades em tratar a informação do manual e em aplicá-la no jogo;
- O aluno tem dificuldades em resolver os problemas colocados pela atividade, mas procura ajuda para os resolver;

3:

- Postura razoável durante a realização da atividade, não incomodando o desenrolar da mesma;
- Empenho razoável na atividade, preocupando-se em participar e colaborar;
- O aluno trata a informação do manual e aplica-a no jogo de forma suficiente;
- O aluno apresenta poucas dificuldades em resolver os problemas colocados pela atividade;

4:

- Boa postura durante a realização da atividade, colaborando para o bom desenrolar da mesma;
- Bom empenho na atividade, preocupando-se em participar e colaborar;
- O aluno trata bem a informação e aplica-a ao jogo;
- O aluno não apresenta dificuldades em resolver os problemas colocados pela atividade.

Grelha de avaliação dos jogos realizados em grupo

Grupo	Nome	Comportamento	Participação oral	Aplicação correta das aprendizagens	Interação com os colegas e trabalho de equipa	Total

Descritores

1-

- Postura muito negativa durante a realização da atividade, prejudicando o desenrolar da mesma e o desempenho do grupo;
- O aluno não participa oralmente, sendo sempre outro elemento do grupo a dar as respostas e recusando-se a participar quando impelido pelo docente;
- O grupo aplica de forma fraca as aprendizagens durante o jogo;
- O aluno não tem a capacidade de interagir com os colegas do grupo de forma a realizar a atividade proposta, não conseguindo trabalhar em equipa. Ainda assim, não mostra vontade de melhorar este aspeto.

2:

- Postura negativa durante a realização da atividade, marcada pelo mau comportamento;
- O aluno não participa oralmente, sendo sempre outro elemento do grupo a dar as respostas. Contudo, se for chamado a fazê-lo, participa.
- O grupo aplica de forma negativa as aprendizagens durante o jogo;
- O aluno mostra dificuldades em interagir com os colegas do grupo na realização da atividade, tendo dificuldades no trabalho de equipa. Contudo, mostra disponibilidade para modificar a situação.

3-

- Postura razoável durante a realização da atividade, não incomodando o desenrolar da mesma;
- O aluno participa oralmente com uma frequência razoável;
- O grupo aplica as aprendizagens de forma razoavelmente correta;
- O aluno interage com os colegas do grupo na realização da atividade de forma satisfatória, fazendo a sua parte no trabalho de equipa.

4-

- Boa postura durante a realização da atividade, colaborando para o bom desenrolar da mesma;
- O aluno participa oralmente com frequência e é um elemento ativo do grupo;
- O grupo aplica bem as aprendizagens;
- O aluno interage bem com os colegas do grupo na realização da atividade, fazendo a sua parte no trabalho de equipa e tentando, ao mesmo tempo, ajudar os colegas com mais dificuldades.

Grelha de avaliação da atividade: “A Vida em Roma”

Grupos	Realização da ficha			Apresentação oral			Jogar o quiz			
	Comportamento	Empenho	Interação com os colegas e trabalho de equipa	Capacidade de síntese	Conhecimento do tema	Postura	Postura	Empenho	Aplicação das aprendizagens	Total

<p>Descritores:</p> <p>1- Postura muito negativa durante a realização da atividade, prejudicando o desenrolar da mesma;</p> <p>- Ausência de empenho na realização da atividade, não querendo participar;</p> <p>- O aluno não tem a capacidade de interagir com os colegas do grupo de forma a realizar a atividade proposta, não conseguindo trabalhar em equipa. Ainda assim, não mostra vontade de melhorar este aspeto.</p> <p>2-</p> <p>- Postura negativa durante a realização da atividade, marcada pelo mau comportamento;</p> <p>- Fraco empenho durante a realização da atividade com pouca preocupação em participar e colaborar;</p> <p>- O aluno mostra dificuldades em interagir com os colegas do grupo na realização da atividade, tendo dificuldades no trabalho de equipa. Contudo, mostra disponibilidade para modificar a situação.</p> <p>3-</p> <p>- Postura razoável durante a realização da atividade, não incomodando o desenrolar da mesma;</p>				<p>Descritores:</p> <p>1- Fraca capacidade de síntese, não focando os pontos essenciais da temática;</p> <p>- Fraco conhecimento do tema;</p> <p>- Postura muito negativa desrespeitando a apresentação do seu e dos restantes grupos;</p> <p>2- Capacidade de síntese negativa, focando pouco os temas principais da temática;</p> <p>- Conhecimento do tema negativo;</p> <p>- Postura negativa desrespeitando, por vezes, a apresentação do seu e dos restantes grupos;</p> <p>3-</p> <p>- Capacidade de síntese razoável, focando alguns dos pontos mais importantes da temática;</p> <p>- Conhecimento razoável do tema;</p> <p>- Postura razoável durante a apresentação do seu e dos restantes grupos;</p> <p>4- Boa capacidade de síntese, focando todos os pontos importantes da temática;</p> <p>Bom conhecimento do tema;</p>			<p>Descritores:</p> <p>1- Postura muito negativa, contribuindo para a desorganização da atividade;</p> <p>- O aluno não participa oralmente, sendo sempre outro elemento do grupo a dar as respostas e recusando-se a participar quando interpelado pelo docente;</p> <p>- Fraco conhecimento do tema, errando todas as perguntas;</p> <p>2-</p> <p>- Postura negativa, contribuindo, por vezes, para a desorganização da atividade;</p> <p>- O aluno não participa oralmente, sendo sempre outro elemento do grupo a dar as respostas. Contudo, quando interpelado pelo</p>			

Grelha de avaliação do “Debate interpretativo: os senhoriaos na Idade Média”



Nome	Comportamento	Participação oral	Aplicação das aprendizagens	Capacidade de argumentação	Interação com os colegas a trabalho de equipa	Total

Descritores

1:

- Postura muito negativa durante a realização da atividade, prejudicando o desenrolar da mesma;
- O aluno não mostra iniciativa para participar no debate e quando é chamado a fazê-lo, recusa-se;
- O aluno faz uma incorreta aplicação das aprendizagens e, quando corrigido, não mostra interesse;
- O aluno apresenta fraca capacidade de argumentação durante o debate;
- O aluno não tem a capacidade de interagir com os colegas do grupo de forma a realizar a atividade proposta, não conseguindo trabalhar em equipa. Ainda assim, não mostra vontade de melhorar este aspeto.

2:

- Postura negativa durante a realização da atividade, marcada pelo mau comportamento;
- O aluno não mostra iniciativa para participar no debate, participando apenas quando é chamado a fazê-lo;
- O aluno faz uma incorreta aplicação das aprendizagens. Contudo, quando corrigido, aceita a correção e tenta melhorar o seu desempenho;
- O aluno apresenta capacidade de argumentação insuficiente durante o debate;
- O aluno mostra dificuldades em interagir com os colegas do grupo na realização da atividade, tendo dificuldades no trabalho de equipa. Contudo, mostra disponibilidade para modificar a situação.

3:


















- Postura razoável durante a realização da atividade, não incomodando o desenrolar da mesma;
- O aluno mostra alguma iniciativa para participar no debate, pedindo para responder algumas vezes;
- O aluno faz uma aplicação suficientemente correta das aprendizagens;
- O aluno apresenta uma capacidade argumentativa suficiente durante o debate;
- O aluno interage com os colegas do grupo na realização da atividade de forma satisfatória, fazendo a sua parte no trabalho de equipa.

Grelha de avaliação do “Jogo de tabuleiro: Portugal Medieval”

Jogos de tabuleiro: tabela de avaliação da atividade										
Grupos	Elaboração das perguntas			Apresentação oral			Jogar o jogo			
_____	Pertinência	Formulação	Resposta	Capacidade de síntese	Conhecimento do tema	Postura	Postura	Empenho	Conhecimento	Total
Descritores: 1- Pergunta nada desinteressante e/ou impertinente; Pergunta mal formulada sem linguagem adequada; Resposta mal estruturada e sem o conteúdo pretendido 2- Pergunta com algum interesse e pertinência; Pergunta razoavelmente bem formulada e com linguagem perceptível; Resposta razoavelmente bem formulada. 3- Pergunta interessante e pertinente;				Descritores: 1- Fraca capacidade de síntese, não focando os pontos essenciais da temática; Fraco conhecimento do tema; Postura muito negativa desrespeitando a apresentação do seu e dos restantes grupos; 2- Capacidade de síntese negativa, focando pouco os temas principais da temática; Conhecimento do tema negativo;			Descritores: 1- Postura muito negativa, contribuindo para a desorganização da atividade; Empenho muito fraco na atividade, não mostrando qualquer interesse pela realização da mesma; Fraco conhecimento do tema, errando todas as perguntas; 2- Postura negativa, contribuindo, por vezes, para a desorganização da atividade;			

Pergunta bem formulada e com linguagem adequada; Resposta bem formulada 4- Pergunta muito interessante e pertinente; Pergunta muito bem formulada e com linguagem adequada; Resposta muito bem formulada.	Postura negativa desrespeitando, por vezes, a apresentação do seu e dos restantes grupos; 3- Capacidade de síntese razoável, focando alguns dos pontos mais importantes da temática; Conhecimento razoável do tema; Postura razoável; 4- Boa capacidade de síntese, focando todos os pontos importantes da temática; Bom conhecimento do tema; Boa postura, com interesse pela apresentação do seu grupo e dos outros grupos.	Empenho fraco na atividade, mostrando pouco interesse pela realização da mesma; Conhecimento negativo do tema, errando grande parte das perguntas; 3- Postura razoável que não perturba o desenrolar da atividade; Empenho razoável na atividade, interessando-se pela mesma; Conhecimento razoável do tema, acertando parte das perguntas; 4- Boa postura na realização da atividade, contribuindo para o bom desenrolar da mesma; Bom empenho na atividade, sendo pró-ativo; Bom conhecimento do tema, acertando a maioria das perguntas.
---	---	--

Anexo XXXVII – Grelha de avaliação utilizada nas aulas

Nomes	Assiduidade			Participação				Autonomia		Empenho			Atenção	
	Bo a	Razoá vel	Frac a	Bo a	Razoá vel	Frac a	Nul a	É autónom o	Solicita ajuda frequentemente	Muito empenhado	Empenh ado	Pouco empen hado	Atent o	Distrai-se c/ facilidade
														
														
														
														
														
														
														
														
														
														
														
														
														
														
														
														
														

Anexo XXXVIII – Testes construídos

Teste da turma 7ºD

Escola Secundária Miguel Torga		
Teste de avaliação		
Turma: 7ºD	Data: 20/3/2019	Versão 1
Nome: _____ nº _____		



Leia e observe, atentamente, todos os documentos e as questões.



Documento 1 – Mapa de Roma

1- Assinale com um “x” a resposta correta (8 pontos):

1.1- A cidade de Roma foi fundada, segundo a lenda, no ano de...

- a) 753 a.C. ____
- b) 800 a.C. ____
- c) 770 a.C. ____
- d) 200 a.C. ____

1.2- Os Romanos chamavam *Mare Nostrum* ao mar Mediterrâneo porque...

- a) Era uma importante via de comunicação e permitia uma boa atividade comercial ____
- b) Permitia que os Romanos visitassem as suas famílias em África ____
- c) Controlavam o Mar Mediterrâneo em conjunto com outros povos Europeus ____
- d) Permitia que os Romanos fossem até à Ásia, onde tinham a sua maior produção de sal ____

1.3 – Durante a História de Roma existiram...

- a) 3 formas de governo ____
- b) 4 formas de governo ____
- c) 1 forma de governo ____
- d) 8 formas de governo ____

1.4 – A cidade de Roma localiza-se na...

- a) Península Ibérica ____
- b) Península Balcânica ____
- c) Península Itálica ____
- d) Península de Setúbal ____

2- Os Romanos, após conquistarem outros povos, aplicavam meios ou formas de os integrar no seu Império.

Documento 1 – A cidadania Romana

“A maioria converteu-se em latinos e recebeu colonos romanos, de modo que pouco lhes falta para que sejam todos romanos. As cidades que se fundaram agora (...), mostram com clareza a evolução destas constituições; todos os iberos que adotarem este modo de ser chamam-se togados*.”

*usam a toga, são cidadãos romanos

Estrabão, *Geografia*, Livro III (adaptado)

2.1- Identifique a forma de integração no império romano dos povos conquistados que é referida no documento. **(6 pontos)**

2.2- Indique outros 3 meios ou formas que os Romanos aplicaram para integrarem os povos conquistados no Império. **(9 pontos)**

3- Responda com V (verdadeiro) ou F (falso) às seguintes afirmações **(8 pontos)**.

- a) A romanização é a forma encontrada pelos Romanos de incutir a sua cultura aos povos conquistados ____
- b) Os Romanos entraram na Península Ibérica durante a disputa das Guerras Púnicas com os Gauleses ____
- c) O português que falamos hoje em dia tem influência do latim que era falado pelos Romanos ____

d) Os Romanos, quando chegaram à Península Ibérica, construíram estradas, pontes e aquedutos para melhorar as vias de comunicação do território. Introduziram ainda a cultura dos cereais, vinha e oliveira ____

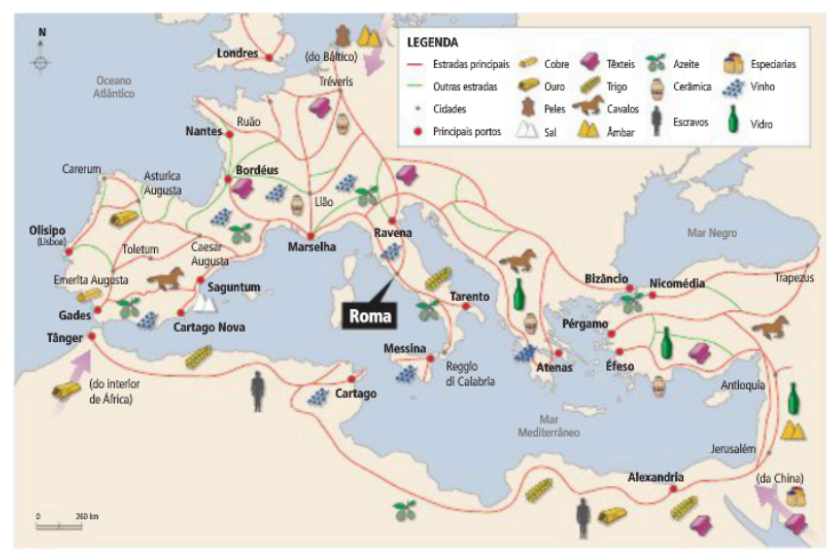
4- Documento 2 – Produtos de todas as nações

“De todos os cantos da terra e dos mares afluem [a Roma] os produtos de todas as nações e de todos os países, os dos rios e dos lagos, e tudo o que pode produzir a indústria dos gregos e dos Bárbaros. Tantos navios de transporte vêm abordar ao cais do Rio Tíbre, que Roma é o maior mercado universal do mundo”

Elio Aristides, *Discursos* (adaptado)

4.1- Que atividade está referida no documento? (4 pontos)

5- Observe a imagem com atenção.

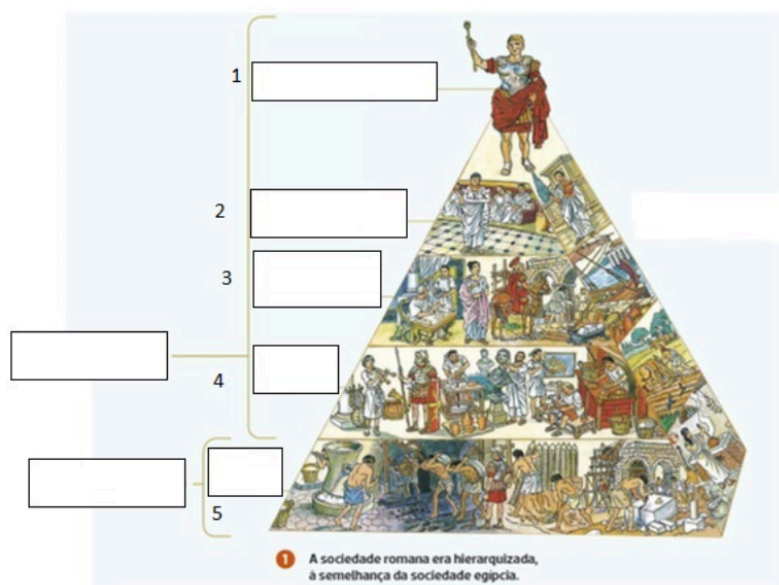


Documento 3- Circulação de produtos no Império Romano

5.1- Enumere os produtos agrícolas produzidos na Península Itálica. (4 pontos)

5.2 – Na Península Ibérica os romanos deixaram alguns vestígios, enumere três que se relacionem com a legenda do mapa. (6 pontos)

6- Complete os espaços em branco na pirâmide (7 pontos).



Documento 4- A pirâmide social Romana

7- Observe as imagens com atenção

Figura A

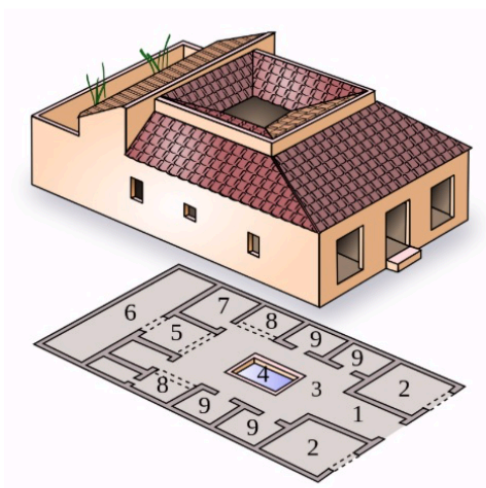
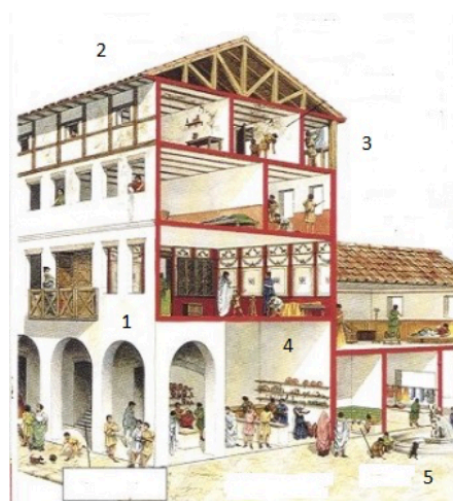


figura B



7.1- Indique o nome dos dois tipos de habitação presentes na figura A e na figura B (6 pontos).

7.2- Que grupos sociais habitavam em cada uma delas? (6 pontos)

8- Observe com atenção as seguintes imagens:



Figura A



Figura B



Figura C

8.1- Que função têm em comum as figuras A,B e C? (5 pontos)

8.2- Indique o nome de cada um dos espaços: (6 pontos)

- Na figura A - _____

- Na figura B- _____

- Na figura C- _____

8.3- Indique uma atividade realizada: **(6 pontos)**

- Na figura A- _____

- Na figura B- _____

- Na figura C- _____

9- Associe cada letra da coluna da esquerda a um número (apenas um) da coluna da direita: **(8 pontos)**

A- Triunvirato	1- Primeiro Imperador de Roma
B- Augusto	2- Terceira forma de governo em Roma
C- Império	3- Aliança de três homens que partilhavam o poder durante algum tempo
D- Tibério	4- Famoso comerciante Romano
E- Rômulo	

10- Indique 3 poderes de um Imperador Romano. **(12 pontos)**



Documento 5, Octávio Cesar Augusto.

FIM



Teste de História A

10.º Ano de Escolaridade

Curso de Humanidades

Duração do teste: 90 minutos.

7 de dezembro de 2018

VERSÃO 1

Indique de forma legível a versão da prova.

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

Não é permitido o uso de corretor. Deve riscar aquilo que pretende que não seja classificado.

Para cada resposta, identifique o grupo e o item.

Apresente as suas respostas de forma legível.

Apresente apenas uma resposta para cada item.

As cotações dos itens encontram-se junto a cada uma das questões ao longo do enunciado da prova.

Nas respostas aos itens de escolha múltipla, selecione a opção correta. Escreva, na folha de respostas, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

Nas respostas aos itens que envolvam a produção de um texto, a classificação tem em conta a organização dos conteúdos, a utilização da terminologia específica da disciplina e a integração da informação contida nos documentos.

GRUPO I

ROMA: cidade ordenadora de um império urbano

Documento 1

A Península Itálica na Antiguidade



Costa Alice, Gago Marília, Marinho Paula, *O tempo da História*, Texto Editora, Lisboa, 2013

Documento 2

O fim da Monarquia e o início da República em Roma

Sexto Tarquínio, o último rei de Roma, dirigiu-se a Gabios como quem se dirige ao seu próprio Reino e foi morto por causa de antigos ódios contra si que ele mesmo suscitou com os seus assassinatos e violações. (...) A monarquia durou em Roma, desde a fundação da cidade até ter sido abolida, 244 anos. Depois disso, seguiu-se a República.

Tito Lívio, *A História de Roma*, Livro I (adaptado)

Para responder aos itens, com base nos documentos 1 e 2, selecione a opção correta. Escreva, na folha de respostas, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida

1. A cidade de Roma foi fundada (10 pontos)
- (A) na margem do Rio Lácio e situa-se na Península Itálica, que é banhada pelo Mar Tirreno e pelo Mar Adriático.
- (B) na margem do Rio Tigre e situa-se na Península Itálica, que é banhada pelo Mar Cáspio e pelo Mar Adriático.
- (C) na margem do Rio Tigre e situa-se na Península Itálica, que é banhada pelo Mar Tirreno e pelo mar Adrático.
- (D) na margem do Rio Tibre e situa-se na Península Itálica, que é banhada pelo Mar Tirreno e pelo mar Adriático.

2. A cidade de Roma

(10 pontos)

- (A) teve a influência cultural etrusca e grega durante o seu crescimento.
- (B) teve a influência cultural etrusca e celtibera durante o seu crescimento.
- (C) teve a influência cultural lusitana e grega durante o seu crescimento.
- (D) teve a influência cultural celtibera e lusitana durante o seu crescimento.

3. A cidade de Roma

(10 pontos)

- (A) começou por ter uma monarquia como forma de governo que incluiu sete reis de origem etrusca.
- (B) começou por ter a República como forma de governo e seguiu-se a monarquia, na qual existiram sete reis etruscos.
- (C) começou por ter uma monarquia como forma de governo. Seguiu-se a República, com sete cônsules etruscos.
- (D) começou por ter a República como forma de governo e seguiu-se o Império.

4. A República Romana:

(10 pontos)

- (A) Funcionava de forma idêntica à democracia grega porque se inspirou nos princípios de isocracia, isogoria e isonomia.
- (B) Diferenciava-se da grega porque todos os cidadãos tinham acesso às altas magistraturas.
- (C) Diferenciava-se da grega porque previa a instauração da ditadura para restabelecer a ordem.
- (D) Funcionava de forma idêntica à grega porque no Senado todos os cidadãos participavam.

Observe com atenção os **documentos**

Documento 3 - A lei das doze tábuas



<https://direitoemsala.com/2017/07/29/lei-das-xii-tabuas-450-a-c/> consultado a 28/11/2018

Documento 4 - Fontes de Direito

As fontes do Direito, para o povo romano, são as leis, os plebiscitos, os *senatus consulta* [decisões ou pareceres do Senado], as constituições imperiais, os éditos emanados dos que têm prerrogativa de os fazer, as respostas dos jurisperitos [especialistas que a pedido dos imperadores interpretavam as leis]. A lei é o que o povo prescreve e estabelece. A plebe difere do povo porque sob o nome de povo se contam todos os cidadãos, patrícios incluídos.

Gaio, Jurista romano do século II, *Institutiones* (adaptado)

5. **Explique**, recorrendo aos documentos 3 e 4, **três aspetos** que caracterizam a evolução e desenvolvimento do Direito Romano. (20 pontos)

6. Associe cada um dos elementos, presentes na coluna **A**, relativos a características da civilização romana, ao respetivo nome, que consta da coluna **B**. Escreva, na folha de respostas, apenas as letras e os números correspondentes. Utilize cada letra e cada número apenas uma vez. (15 pontos)

COLUNA A	COLUNA B
(A) Império	(1) Designa a carreira pública em Roma destinada ao desempenho de vários cargos militares, administrativos e judiciais.
(B) Magistratura	(2) Designa a expansão da cidade de Roma.
(C) Direito	(3) Designa o centro da vida política, religiosa e comercial, no qual se desenvolvia a vida cívica.
(D) Município	(4) Muitas têm uma origem militar, são importantes núcleos de romanização e <u>possuem</u> direitos e privilégios iguais aos de Roma.
	(5) Designa o domínio territorial exercido sobre outros povos e uma forma de governo em que o poder se concentra no imperador.
	(6) Cidade com autonomia administrativa e que segue o modelo de organização e as instituições de Roma.
	(7) Designa o conjunto normativo que regulamentava a vida em sociedade, mediante a disposição de regras de conduta obrigatórias.

GRUPO II

A AFIRMAÇÃO IMPERIAL DE UMA CULTURA URBANA PRAGMÁTICA

Documento 1

Maqueta da cidade de Roma

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5a/Fori-imperiali-big-1-.jpg> (consultado 11/2018)



5

Documento 2

Numa das suas comédias, Plauto descreve o Fórum de Roma

“Vou indicar-te um sítio onde poderás facilmente encontrar todo o tipo de pessoas, perversas ou virtuosas, trabalhadoras ou vadias. Queres falar com um perjuro? Aproxima-te da tribuna dos oradores. Um mentiroso ou um fanfarrão? Chega perto do templo de Vénus Cloacina (perto da basílica Emília). Maridos ricos, pródigos com o seu dinheiro? Encontrá-los-ás perto da basílica. Ali encontrarás também as prostitutas (...). O que procuram comida estarão no mercado do peixe. Na parte baixa do fórum passeia-se a gente honesta. No centro, perto da Cloaca Máxima ⁽¹⁾, os vigaristas. Os insolentes, os charlatães e os invejosos, perto do lago Cúrcio, falando mal do próximo, quando podiam falar bem. Perto das lojas antigas, ficam os cambistas e os usuários. Por trás do Templo dos Dioscuros, param os que não são de fiar (...)”.

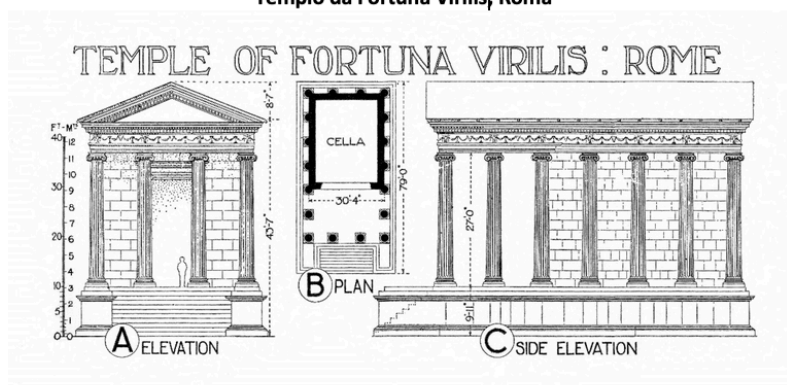
Plauto, dramaturgo romano (230-180 a.C.) – *O Gorgulho*, V. 467-485

(1) Sistema de esgoto para drenar pântanos

1. Transcreva do documento 2 duas expressões que identifiquem dois dos edifícios que fazem parte do complexo do Fórum.
(15 pontos)
2. Explique três características presentes no documento 1 e 2 que evidenciam o caráter central da vida pública ocupado pelo Fórum Romano.
(25 pontos)
3. Identifique três elementos presentes no documento 1 que mostrem o caráter pragmático do urbanismo romano.
(20 pontos)

Documento 3

Templo da Fortuna Virilis, Roma



Documento 4

Uma nova arte clássica

“A beleza da Urbe não estava à altura do império e a cidade estava exposta a inundações e a incêndios. Ele [Augusto] embelezou-a de tal forma que bem pôde vangloriar-se “de a deixar de mármore, depois de a ter recebido de tijolo”. (...) Ele construiu um grande número de monumentos públicos (...)

Além disso, exortava* muitas vezes os outros cidadãos de destaque a embelezarem a cidade, cada um de acordo com os seus meios, seja edificando novos monumentos, seja restaurando ou embelezando os que já existiam. (...) Para combater os incêndios, ele criou guardas-noturnos e vigilantes.

Para prevenir inundações, ele fez com que o leito do Tibre fosse alargado e limpo (...) E ainda, a fim de que Roma fosse de mais fácil acesso por todos os caminhos, ele próprio se encarregou de reparar a Via Flamínia, até Arimino, e distribuiu as outras vias pelos generais honrados com o triunfo (...)”

Suetónio, Augusto 28-30, trad. N. Simões Rodrigues

Documento 5

Os Aquedutos da Cidade de Roma

“Como comparar a estas construções tão numerosas e imponentes [os aquedutos] exigidas por esta imensa quantidade de água, as pirâmides, evidentemente inúteis, ou as obras desnecessárias e excessivamente elogiadas dos Gregos?”

Júlio Frontino, político e engenheiro romano (c.40-103 d.C.)

4. Explique, observando os documentos 3, 4 e 5 três características da arquitetura romana, atendendo às suas influências e modo de expressão do pensamento do Império. (25 pontos)

GRUPO III

A ROMANIZAÇÃO DA PENÍNSULA IBÉRICA

1. Ordene cronologicamente os seguintes acontecimentos da História de Roma ocorridos entre o século 753 a.C. e 212 d.C.
Escreva, na folha de respostas, a sequência correta de letras. (10 Pontos)

- (A) Júlio César é assassinado.
- (B) Conquista da Península Ibérica.
- (C) Fundação de Roma.
- (D) Édito de Caracala.
- (E) Lei das Doze Tábuas.

Documento 1

A romanização pela educação

Mas o que melhor os conquistou [aos lusitanos] foi o que [Sertório] fez em relação aos seus filhos. Porque, reunindo em Osca [a atual cidade de Huesca, em Espanha], uma grande cidade, os jovens das melhores famílias de todos os povos submetidos, deu-lhes mestres de grego e latim. Eram, na realidade, reféns; mas, na aparência, instruía-os a fim de os fazer participar, quando gomens, na administração e governo do país. Os pais tinham um prazer extraordinário em ver os ses filios, vestidos com a toga, a frequentar regularmente a escola. Plutarco, historiador romano do século I.

Vidas Paralelas- Sertório (c.90)

Documento 2

A conquista romana da Península Ibérica



As cidades Romanas de Portugal

Cidades Romanas em Portugal

<input type="checkbox"/> Olisipo Felicitas Iulia		Lisboa
<input type="checkbox"/> Pax Iulia		Beja
<input type="checkbox"/> Ebora		Évora
<input type="checkbox"/> Salatia		Alcácer do Sal
<input type="checkbox"/> Cale		Gaia
<input type="checkbox"/> Aeminium		Coimbra
<input type="checkbox"/> Ossonuba		Faro
<input type="checkbox"/> Bracara Augusta		Braga

2. **Desenvolva**, a partir dos documentos 1 a 3, o seguinte tema:


A romanização da Península Ibérica

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, três aspetos de cada um dos seguintes tópicos:

- A conquista da Península Ibérica
- A romanização e os seus agentes
- O urbanismo Romano da Península Ibérica

(30 pontos)

Anexo XXXIX – Questionário realizado aos alunos no final do ano letivo

Escola Secundária Miguel Torga Questionário acerca dos jogos em sala de aula		
Turma: 10ºK	Professor: Rui Escalinha	

1- Palavras cruzadas

Responda com sim ou não às seguintes perguntas:

1.1 - Gostou da atividade?

R: ____

1.2 – Considera que esta atividade foi importante para aprender?

R: _____

1.3 - Porquê?

R:

2- Jogo dos conceitos e definições

Responda com sim ou não às seguintes perguntas:

2.1 - Gostou da atividade?

R: ____

2.2 – Considera que esta atividade foi importante para aprender?

R: _____

2.3 – Porquê?

3- Jogo da disputa de terras entre igreja e nobreza

Responda com sim ou não às seguintes perguntas:

3.1 - Gostou da atividade?

R: ____

3.2 – Considera que esta atividade foi importante para aprender?

R: _____

3.3 – Porquê?

4- Jogos de tabuleiro

Responda com sim ou não às seguintes perguntas:

4.1 - Gostou da atividade?

R: ____

4.2 – Considera que esta atividade foi importante para aprender?

R: _____

4.3 – Porquê?

4.5 – De 1 a 10, classifique a importância das seguintes afirmações:

a) Os jogos foram importantes para aumentar a minha motivação para aprender ____

b) Os jogos ajudaram-me a compreender e aprender os conteúdos da disciplina ____

c) Os jogos foram importantes para melhorar o meu espírito de trabalho de equipa e colaboração com os meus colegas ____

d) Os jogos em grupo foram importantes para me ajudar a perceber e aceitar as divergências de opinião em relação aos meus colegas, de forma a chegarmos a um consenso no final ____

e) Os jogos foram importantes para me ajudar na interpretação de documentos, aprendendo a retirar deles informações importantes ____

f) Os jogos foram importantes para eu perceber é possível aprender de forma lúdica e não exclusivamente através da leitura ou exercícios ____

g) Os jogos permitiram-me desenvolver várias competências como a interpretação de documentos, o espírito crítico, a comunicação com o professor e com os colegas, a minha

autonomia e a minha capacidade de resolver vários problemas relacionados com as aprendizagens da aula _____

h) Os jogos distraíram-me nas aulas e, por isso, não consegui aprender tão bem _____

i) Na minha opinião os jogos não são uma opção válida para aprender _____

Anexo XL – Grelha utilizada para aferir o desenvolvimento das competências do *Perfil dos Alunos* nos discentes

[illegible]

Anexo XLI – A evolução do aluno “M”

O desempenho do aluno “M” numa das primeiras atividades -

Atividade: Quiz: Pedra sobre pedra. Como era a arquitetura grega?		
Competências a serem desenvolvidas na atividade: Informação e comunicação; relacionamento interpessoal		
Aluno	Informação e comunicação	Relacionamento Interpessoal
Afonso Antunes	4	4
Álvaro Dias	3	4
Chen Biegue	4	4
Daniel Oliveira	2	2
Elvira Almeida	1	2
Flávio Figueira	3	3
Francisco S.	3	4
Márcio Almeida	2	2
Marcelo Almeida	3	2
Roberto Almeida	3	3
Roberto Almeida	2	2
Roberto Almeida	1	1

Desempenho	3	3
Compreensão	2	3
Aplicação	3	4
Transferência	4	2
Atitude	4	5
Participação	3	4
Valorização	2	2

Descritores:

Informação e comunicação:

- 1- O aluno não é capaz de aplicar as aprendizagens no jogo nem de comunicar com os colegas, não se esforçando para melhorar a sua prestação;
- 2- O aluno aplica de forma insuficiente as aprendizagens no jogo e tem dificuldade em comunicar os seus pensamentos aos colegas;
- 3- O aluno aplica de forma suficiente as aprendizagens no jogo, comunicando de forma razoável os seus pensamentos aos colegas;
- 4- O aluno aplica de forma boa as aprendizagens no jogo, comunicando igualmente bem os seus pensamentos aos colegas;
- 5- O aluno aplica muito bem as aprendizagens no jogo, comunicando perfeitamente os seus pensamentos aos colegas e ajudando os colegas com maiores dificuldades.

Descritores:

Relacionamento interpessoal:

- 1- O aluno não respeita nem aceita as opiniões dos seus colegas de grupo nem comunica a sua opinião de forma válida e respeitadora;
- 2- O aluno nem sempre respeita e aceita as opiniões dos seus colegas de grupo. O aluno nem sempre comunica a sua opinião de forma válida e respeitadora;
- 3- O aluno aceita e respeita, na maioria das vezes, as opiniões dos seus colegas de grupo. O aluno comunica, na maioria das vezes, a sua opinião de forma válida e respeitadora;
- 4- O aluno aceita e respeita as opiniões dos seus colegas de grupo, comunicando a sua de forma válida e respeitadora de forma a criar uma discussão que ajude o grupo a progredir no seu objetivo.
- 5- O aluno aceita e respeita as opiniões dos seus colegas de grupo, comunicando a sua de forma válida e respeitadora de forma a criar uma discussão que ajude o grupo a progredir no seu objetivo. O aluno procura ajudar os colegas com mais dificuldades.

O desempenho no aluno “M” numa outra atividade, volvido algum tempo:

Atividade: Torneio: o significado das palavras – A mitologia grega			
Competências a serem desenvolvidas na atividade: Informação e comunicação; relacionamento interpessoal; raciocínio e resolução de problemas			
Aluno	Informação e comunicação	Relacionamento Interpessoal	Raciocínio e resolução de problemas
A. [redacted] es	4	5	5
[redacted] v	4	4	3
[redacted] v	4	4	4
[redacted] a	2	3	3
[redacted] Al	3	2	3
[redacted]	3	3	2
[redacted] s	3	4	3
[redacted] Aluno referido	3	4	2
[redacted]	3	3	4
[redacted]	3	3	4
[redacted]	2	2	3
[redacted]	2	2	1

3	3	3
2	2	3
4	4	3
4	2	2
4	5	5
3	4	3
3	3	3

Descritores:

Informação e comunicação:

- 1- O aluno não é capaz de aplicar as aprendizagens no jogo nem de comunicar com os colegas, não se esforçando para melhorar a sua prestação;
- 2- O aluno aplica de forma insuficiente as aprendizagens no jogo e tem dificuldade em comunicar os seus pensamentos aos colegas;
- 3- O aluno aplica de forma suficiente as aprendizagens no jogo, comunicando de forma razoável os seus pensamentos aos colegas;
- 4- O aluno aplica de forma boa as aprendizagens no jogo, comunicando igualmente bem os seus pensamentos aos colegas;
- 5- O aluno aplica muito bem as aprendizagens no jogo, comunicando perfeitamente os seus pensamentos aos colegas e ajudando os colegas com maiores dificuldades.

Descritores:







Relacionamento interpessoal:

- 1- O aluno não respeita nem aceita as opiniões dos seus colegas de grupo nem comunica a sua opinião de forma válida e respeitadora;
- 2- O aluno nem sempre respeita e aceita as opiniões dos seus colegas de grupo. O aluno nem sempre comunica a sua opinião de forma válida e respeitadora;
- 3- O aluno aceita e respeita, na maioria das vezes, as opiniões dos seus colegas de grupo. O aluno comunica, na maioria das vezes, a sua opinião de forma válida e respeitadora;
- 4- O aluno aceita e respeita as opiniões dos seus colegas de grupo, comunicando a sua de forma válida e respeitadora de forma a criar uma discussão que ajude o grupo a progredir no seu objetivo.
- 5- O aluno aceita e respeita as opiniões dos seus colegas de grupo, comunicando a sua de forma válida e respeitadora de forma a criar uma discussão que ajude o grupo a progredir no seu objetivo. O aluno procura ajudar os colegas com mais dificuldades.

<p>Descritores:</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas:</p> <p>1- O aluno não ajuda o seu grupo a resolver os problemas colocados pelo jogo, alheando-se à atividade;</p> <p>2- A capacidade do aluno de resolver problemas colocados pelo jogo é insuficiente, mas procura, junto dos colegas e do docente, perceber a atividade e cooperar;</p> <p>3- A capacidade de o aluno ajudar o grupo a resolver os problemas colocados pelo jogo é razoável. Contudo, não reflete acerca da metodologia a utilizar pelo grupo ou dos resultados obtidos;</p> <p>4- A capacidade de o aluno ajudar o grupo a resolver os problemas colocados pelo jogo é boa e reflete acerca das estratégias a serem utilizadas, dando sugestões para melhorar alguns aspetos;</p> <p>5- O aluno mostra uma ótima capacidade para ajudar o grupo a resolver os problemas colocados pelo jogo, reflete de forma crítica e construtiva acerca de todo o processo e procura ajudar os colegas com dificuldades.</p>
--

O desempenho do aluno “M” numa das últimas atividades realizadas no ano letivo:

Atividade: Kahoot: os imperadores romanos			
Competências a serem desenvolvidas na atividade: Informação e comunicação; relacionamento interpessoal; saber científico, técnico e tecnológico			
Aluno	Informação e comunicação	Relacionamento Interpessoal	Saber científico, técnico e tecnológico
	5	4	4
	3	4	3
	4	4	5
	3	3	1
	3	4	2
	3	3	2
	3	4	3
Aluno referido	4	5	4
	4	4	3
	4	3	4
	3	4	5
	2	2	1

	3	4	4
	3	3	3
	4	4	4
	4	3	3
	4	5	5
	4	4	4
	3	4	3

Descritores:

Informação e comunicação:

- 1- O aluno não é capaz de aplicar as aprendizagens no jogo nem de comunicar com os colegas, não se esforçando para melhorar a sua prestação;
- 2- O aluno aplica de forma insuficiente as aprendizagens no jogo e tem dificuldade em comunicar os seus pensamentos aos colegas;
- 3- O aluno aplica de forma suficiente as aprendizagens no jogo, comunicando de forma razoável os seus pensamentos aos colegas;
- 4- O aluno aplica de forma boa as aprendizagens no jogo, comunicando igualmente bem os seus pensamentos aos colegas;
- 5- O aluno aplica muito bem as aprendizagens no jogo, comunicando perfeitamente os seus pensamentos aos colegas e ajudando os colegas com maiores dificuldades.

Descritores:

Relacionamento interpessoal:

- 1- O aluno não respeita nem aceita as opiniões dos seus colegas de grupo nem comunica a sua opinião de forma válida e respeitadora;
- 2- O aluno nem sempre respeita e aceita as opiniões dos seus colegas de grupo. O aluno nem sempre comunica a sua opinião de forma válida e respeitadora;
- 3- O aluno aceita e respeita, na maioria das vezes, as opiniões dos seus colegas de grupo. O aluno comunica, na maioria das vezes, a sua opinião de forma válida e respeitadora;
- 4- O aluno aceita e respeita as opiniões dos seus colegas de grupo, comunicando a sua de forma válida e respeitadora de forma a criar uma discussão que ajude o grupo a progredir no seu objetivo.
- 5- O aluno aceita e respeita as opiniões dos seus colegas de grupo, comunicando a sua de forma válida e respeitadora de forma a criar uma discussão que ajude o grupo a progredir no seu objetivo. O aluno procura ajudar os colegas com mais dificuldades.

Descritores:


Saber científico, técnico e tecnológico

- 1- O aluno faz mau uso do computador, numa utilização incompatível com o propósito do seu uso em aula e/ou o aluno não sabendo trabalhar com o computador, não procura ajuda para conseguir.
- 2- O aluno não sabendo utilizar o computador e/ou a plataforma na qual se iria trabalhar na aula, procurou, junto dos colegas e do docente, procurar saber como participar na atividade.
- 3- O aluno faz um uso satisfatório do computador e da plataforma de modo a participar na atividade. Contudo, apresenta dificuldades em utilizar a tecnologia aplicada ao saber científico, dissociando ambas as coisas;
- 4- O aluno faz um bom uso do computador e da plataforma de modo a participar na atividade e encara o uso da tecnologia como parte da aprendizagem;
- 5- O aluno faz um bom uso do computador e da plataforma de modo a participar na atividade e reconhece a complementaridade existente entre a tecnologia e o desenvolvimento do saber, propondo a sua utilização noutras ocasiões e ajudando os colegas com dificuldades.

Anexo XLII - Grelha utilizada para aferir o desenvolvimento dos valores dos Pilares da Unesco nos discentes

[illegible]

Anexo XLIII – Ficha empregue na atividade “A Hegemonia grega através de um *click*”

Escola Secundária Miguel Torga		
Ficha de trabalho		
Nome _____		
Nº _____		
Turma: 7ºD		

1- Preencha os espaços em branco com as seguintes palavras:

Ática; Navios de guerra; Romanos; Agámemnon; Oikes; Delos; persas; Egípcios;
Domínio comercial; Peleponeso; Macedónia; Euclides; Romanos; Trirremes; Barcos;
Carroças; Dracma; Euro; Libra

A cidade de Atenas situa-se na região da _____. No século IV a.C, a Grécia foi invadida pelos _____ e Atenas formou a Liga de _____ para se defender e conseguiu vencer a guerra. Em parte, venceu devido aos seus poderosos barcos de nome _____. Já em período de paz, utilizaram os _____ para fazer comércio, usando o _____ como moeda e conseguiram um grande _____ sob toda a região da Grécia.

Anexo XLIV- A evolução do aluno “C” da primeira para a segunda ficha

Escola Secundária Miguel Torga
Ficha de trabalho

Ficha A

Nome _____
Nº _____
Turma: 7º D _____

ESCOLA SECUNDÁRIA
MIGUEL TORGA

1-Preencha os espaços em branco com as seguintes palavras:
Ática; Navios de guerra; Romanos; Agámemnon; Oíkes; Delos; Persas; Egípcios; Domínio comercial; Peleponeso; Macedónia; Euclídes; Romanos; Trirremes; barcos; carroças; Dracma; Euro; Libra

A cidade de Atenas situa-se na região da Macedónia. No século IV a.C, a Grécia foi invadida pelos Ática e Atenas formou a Liga de agámemnon para se defender e conseguiu vencer a guerra. Em parte, venceu devido aos seus poderosos barcos de nome Trirremes. Já em período de paz, utilizaram os Navios de guerra para fazer comércio, usando o Dracma como moeda e conseguiram um grande barcos sob toda a região da Grécia.

X-5
V-2


Escola Secundária Miguel Torga
Ficha de trabalho

Ficha B

Nome: [redacted]

Nº: [redacted]

Turma: 7º D [redacted]


ESCOLA SECUNDÁRIA
MIGUEL TORGA

1-Preencha os espaços em branco com as seguintes palavras:

Ática; Navios de guerra; Romanos; Agâmemnon; Oikes; Delos; Persas; Egípcios; Domínio comercial; Peleponeso; Macedónia; Euclides; Romanos; Trirremes; barcos; carroças; Dracma; Euro; Libra


✓ A cidade de Atenas situa-se na região da Ática ✓. No século IV a.C, a Grécia foi invadida pelos Persas ✓ e Atenas formou a Liga de Delos ✓ para se defender e conseguiu vencer a guerra. Em parte, venceu devido aos seus poderosos barcos de nome Trirremes ✓. Já em período de paz, utilizaram os barcos ✓ para fazer comércio, usando o Dracma ✓ como moeda e conseguiram um grande Domínio Comercial ✓ sob toda a região da Grécia.

✓

x - 0

✓ - 7

Anexo XLV – Ficha empregue na atividade “Pedra sobre pedra: como era a arquitetura grega?”


Escola Secundária Miguel Torga		
Ficha de trabalho		
Nome _____		
Nº _____		
Turma: 7ºD		

1- Preencha os espaços em branco com as seguintes palavras (cada palavra pode ser utilizada mais que uma vez):

Templos; Mercados; Circos; Dórica; Jónica; Coríntia; Grega; Macedónica; Romana; Naos; Cave;

Um dos aspetos que mais caracteriza os gregos é a sua arquitetura. Os edifícios que os gregos mais valorizavam eram os _____. Estes edifícios eram construídos segundo uma das três ordens arquitetónicas existentes: a ordem _____, a ordem _____ e a ordem _____. Os edifícios da ordem _____ caracterizavam-se por ter triglifos intercalados com métopas, capiteis simples e sem base. Já os edifícios da ordem _____ caracterizavam-se por terem duas volutas a decorar o capitel. Por fim, os edifícios da ordem _____ caracterizavam-se por ter folhas de acanto na decoração do capitel.

Anexo XLVI – Evolução do aluno “T” da primeira para a segunda ficha

Escola Secundária Miguel Torga		 ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
Ficha de trabalho		
Nome	[Redacted]	
Nº		
Turma: 7ºD		

1- Preencha os espaços em branco com as seguintes palavras (cada palavra pode ser utilizada mais que uma vez):

Templos; Mercados; Circos; Dórica; Jónica; Coríntia; Grega; Macedónica; Romana; Naos; Cave;

Um dos aspetos que mais caracteriza os gregos é a sua arquitetura. Os edifícios que os gregos mais valorizavam eram os Templos. Estes edifícios eram construídos segundo uma das três ordens arquitetónicas existentes: a ordem Coríntia a ordem Jónica e a ordem Dórica. Os edifícios da ordem Jónica caracterizavam-se por ter triglifos intercalados com métopas, capiteis simples e sem base. Já os edifícios da ordem Dórica caracterizavam-se por terem duas volutas a decorar o capitel. Por fim, os edifícios da ordem Macedónica caracterizavam-se por ter folhas de acanto na decoração do capitel.

X - 4
V - 3

Nome _____

Nº _____

Turma: 7ºD


1- Preencha os espaços em branco com as seguintes palavras (cada palavra pode ser utilizada mais que uma vez):

Templos; Mercados; Circos; Dórica; Jónica; Coríntia; Grega; Macedónica; Romana; Naos; Cave;

Um dos aspetos que mais caracteriza os gregos é a sua arquitetura. Os edifícios que os gregos mais valorizavam eram os templos. Estes edifícios eram construídos segundo uma das três ordens arquitetónicas existentes: a ordem dórica, a ordem jónica e a ordem coríntia. Os edifícios da ordem coríntia caracterizavam-se por ter triglifos intercalados com métopas, capiteis simples e sem base. Já os edifícios da ordem jónica caracterizavam-se por terem duas volutas a decorar o capitel. Por fim, os edifícios da ordem dórica caracterizavam-se por ter folhas de acanto na decoração do capitel.

x-1
✓-6

Anexo XLVII – Ficha empregue na atividade “Quiz: a cidadania romana”

Escola Secundária Miguel Torga Ficha de trabalho		 <small>ESCOLA SECUNDÁRIA</small> MIGUEL TORGA
Nome _____		
Nº _____		
Turma: 10ºK		

1- Faça a correspondência entre os números da primeira coluna e as letras da segunda coluna:

<p>1- Formas de adquirir a cidadania romana</p> <p>2- Cidadania Latina</p> <p>3- Cidadania Plena</p> <p>4- Imperador Caracala</p> <p>5- Imperador Augusto</p> <p>6- Cidadania Parcial</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>a- Impossibilitava o exercício de magistraturas</p> <p>b- Por nascimento ou integração de valores do Império Romano</p> <p>c- Por pedido ao Imperador ou por serviços prestados</p> <p>d- Impossibilitava os cidadãos de efetuarem compras no mercado</p> <p>e- Obrigava o cidadão a pagar impostos e a servir no exército mas conferia o direito de votar e de ser eleito para magistraturas</p> <p>f- Concedeu a cidadania a todos os Homens livres do Império Romano</p> <p>g- Permitia a compra e venda de escravos sem limite</p>
---	--	---

Anexo XLVIII – Evolução da aluna “E” da primeira para a segunda ficha

Nome: [Redacted] Escola Secundária Miguel Torga
 Nº: [Redacted] Data de trabalho: _____
 Turma: 10ºK

1- Faça a correspondência entre os números da primeira coluna e as letras da segunda coluna:

1- Formas de adquirir a cidadania romana	a- Impossibilitava o exercício de magistraturas
2- Cidadania Latina	b- Por nascimento ou integração de valores do Império Romano
3- Cidadania Plena	c- Por pedido ao Imperador ou por serviços prestados
4- Imperador Caracala	d- Impossibilitava os cidadãos de efetuarem compras no mercado
5- Imperador Augusto	e- Obrigava o cidadão a pagar impostos e a servir no exército mas conferia o direito de votar e de ser eleito para magistraturas
6- Cidadania Parcial	f- Concedeu a cidadania a todos os Homens livres do Império Romano
	g- Permitia a compra e venda de escravos sem limite

x-4
 ✓-1


1-C ✗
 2-A ✓
 3-G ✗
 5-F ✗
 6-D ✗

Escola Secundária Miguel Torga

Nome [redacted] e trabalho

Nº [redacted]

Turma: 10ºK



1- Faça a correspondência entre os números da primeira coluna e as letras da segunda coluna:

1- Formas de adquirir a cidadania romana

2- Cidadania Latina

3- Cidadania Plena

4- Imperador Caracala

5- Imperador Augusto

6- Cidadania Parcial

a- Impossibilitava o exercício de magistraturas

b- Por nascimento ou integração de valores do Império Romano

c- Por pedido ao Imperador ou por

serviços prestados

d- Impossibilitava os cidadãos de

efetuarem compras no mercado

e- Obrigava o cidadão a pagar impostos e a servir no exército mas conferia o direito de votar e de ser eleito para magistraturas


f- Concedeu a cidadania a todos os Homens livres do Império Romano

g- Permitia a compra e venda de escravos sem limite

X-1
~~2-4~~
✓

1-B ✓ ~~_____~~
2-A ✓ _____
3-E ✓ _____
4-F ✓ _____
6-C ✓ _____

Anexo XLIX – Ficha empregue na atividade “Jogos de tabuleiro”

Escola Secundária Miguel Torga		
Ficha de trabalho		
Nome _____		
Nº _____		
Turma: 10ºK		

1- Associe a cada conceito uma definição

Conceitos:

1-Reguengos; 2- imunidades; 3- honras; 4- casais; 5- jeiras; 6- quintã; 7- granja; 8- carta de aforamento;

Definições:

a- Local onde o senhor habitava e onde estavam situados os celeiros, os moinhos, os fornos e os estábulos.

b- Unidade de exploração agrária eclesiástica

c- Trabalho efetuado, de forma gratuita, nas terras do senhor, como forma de pagamento por parte dos camponeses

d- Territórios pertencentes ao Rei

e- Domínios territoriais pertencentes à nobreza

f- Unidades de exploração arrendadas aos camponeses

g- Privilégios dados aos senhores pelo Rei, como a isenção de pagamento de impostos

h- Acordo de arrendamento de terras celebrado entre o senhor e o camponês no qual ficavam designados os deveres e obrigações de cada parte

Anexo L – Evolução da aluna “E” da primeira para a segunda ficha

Escola Secundária Miguel Torga
Ficha de trabalho

Nome: [redacted]
Nº: [redacted]
Turma: 10ºK

1- Associe a cada conceito uma definição
Conceitos:
1-Reguengos; 2- imunidades; 3- honras; 4- casais; 5- jeiras; 6- quintã; 7- granja; 8- carta de aforamento;

Definições:

a- Local onde o senhor habitava e onde estavam situados os celeiros, os moinhos, os fornos e os estábulos.
b- Unidade de exploração agrária eclesiástica
c- Trabalho efetuado, de forma gratuita, nas terras do senhor, como forma de pagamento por parte dos camponeses
d- Territórios pertencentes ao Rei
e- Domínios territoriais pertencentes à nobreza
f- Unidades de exploração arrendadas aos camponeses
g- Privilégios dados aos senhores pelo Rei, como a isenção de pagamento de impostos
h- Acordo de arrendamento de terras celebrado entre o senhor e o camponês no qual ficavam designados os deveres e obrigações de cada parte

1-D ✓
2-G ✓
3-F ✗
4-B ✗
5-C ✓
6-E ✗
7-A ✗
8-H ✓

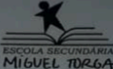
~~1-D~~ ✗-4
V-4

Escola Secundária Miguel Torga
Data de trabalho

Nome: [REDACTED]

Nº: [REDACTED]

Turma: 10ºK


ESCOLA SECUNDÁRIA
MIGUEL TORGA

1- Associe a cada conceito uma definição

Conceitos:

1-Reguengos; 2- imunidades; 3- honras; 4- casais; 5- jeiras; 6- quintã; 7- granja; 8- carta de aforamento;

Definições:

a- Local onde o senhor habitava e onde estavam situados os celeiros, os moinhos, os fornos e os estábulos.

b- Unidade de exploração agrária eclesiástica

c- Trabalho efetuado, de forma gratuita, nas terras do senhor, como forma de pagamento por parte dos camponeses

d- Territórios pertencentes ao Rei

e- Domínios territoriais pertencentes à nobreza

f- Unidades de exploração arrendadas aos camponeses

g- Privilégios dados aos senhores pelo Rei, como a isenção de pagamento de impostos

h- Acordo de arrendamento de terras celebrado entre o senhor e o camponês no qual ficavam designados os deveres e obrigações de cada parte

1-D ✓ X-0
2-G ✓ V-08
3-E ✓
4-F ✓
5-C ✓
6-A ✓
7-B ✓
8-H ✓